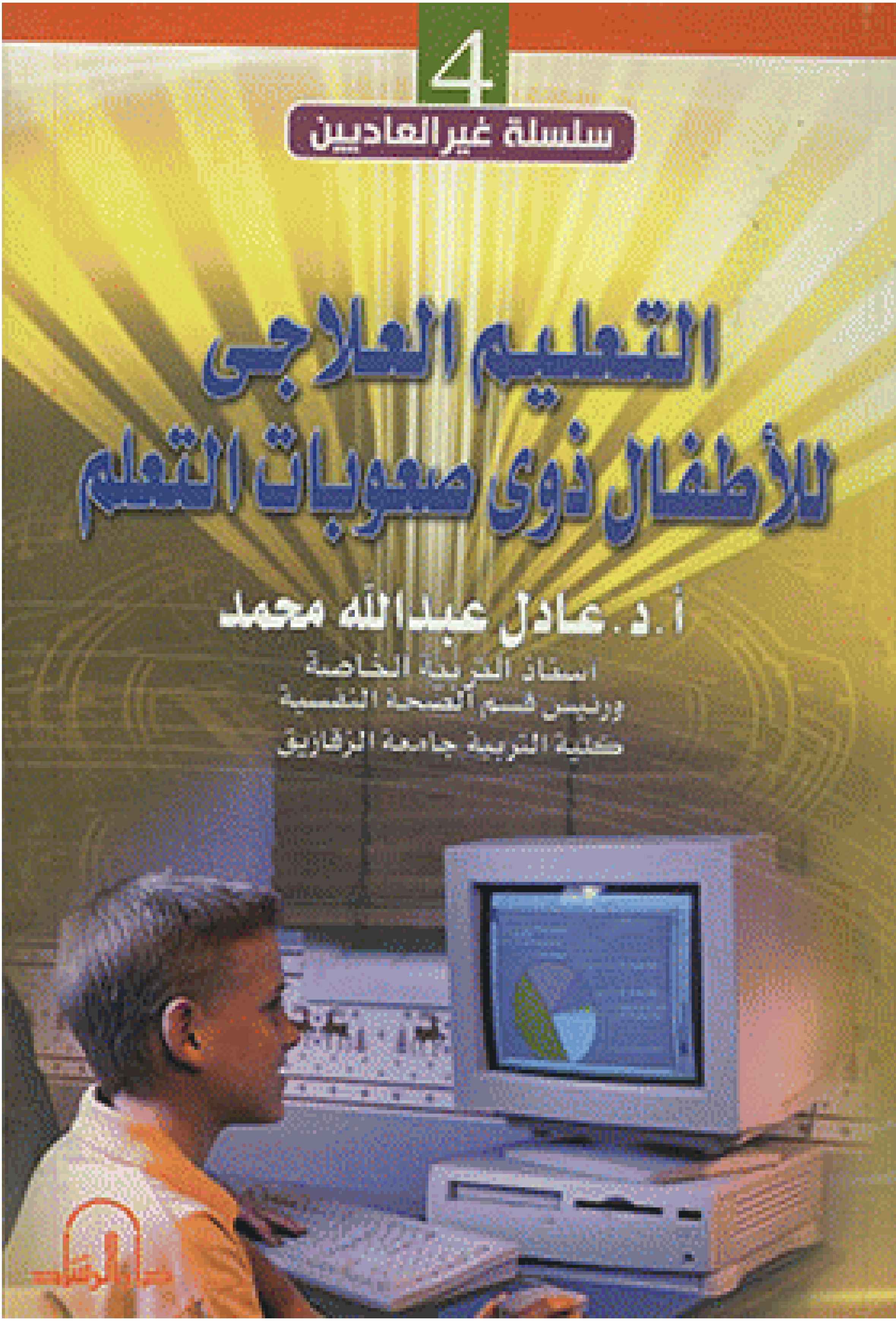

4
سلسلة غير العاديين
التعليم العلاجي
للأطفال ذوي صعوبات التعلم
أ.د. عادل عبدالله محمد
أستاذ التربية الخاصة
ورئيس قسم الصحة النفسية
كلية التربية جامعة الزقازيق
دار الرشاد


mohamed khatab

مُقدِّمة

الحمد لله رب العالمين .. الذي ميز الإنسان على سائر المخلوقات بالعلم حيث قال سبحانه في الآيات ٣١- ٣٣ من سورة البقرة " وعلم آدم الأسماء كلها ثم عرضهم على الملائكة فقال انبئوني بأسماء هؤلاء إن كنتم صادقين * قالوا سبحانك لا علم لنا إلا ما علمتنا إنك أنت العليم الحكيم * قال يا آدم انبئهم بأسمائهم فلما أنبأهم بأسمائهم قال ألم أقل لكم إني أعلم غيب السموات والأرض وأعلم ما تبدون وما كنتم تكتمون " ، كما أنه سبحانه قد زود الإنسان بكل المقومات التي تمكنه من التعلم وعلى رأسها يأتي العقل الذي تميز به الإنسان وتفرد على كل المخلوقات بأسرها . وطالما التزم الإنسان بهدى الله، وحاول أن يسخر العلم في كل ما ينفع البشر ، يسر الله له ما يتعلمه، وما يقوم به، أما إذا ما ابتعد عن هذا السبيل كان العكس هو النتاج الطبيعي إذ يقول الإمام الشافعي :

سألت وكيعاً سوء فهم

فأرشدني إلى ترك المعاصي

وأخبرني بأن العلم نور

ونور الله لا يهدى لعاص

ومع ذلك فإن هناك فئة من الناس تجد من الصعب عليها أن تتعلم رغم ما حباها الله به من ذكاء عادي أو حتى عالي نظراً لما يعانونه من قصور في الأداء الوظيفي للمخ ينتج عن خلل في الجهاز العصبي المركزي فيتعرضون بالتالي لصعوبات التعلم . وقد أمرنا سبحانه وتعالى أن نبحث دوماً عن العلاج لما قد يعترينا من حالات مختلفة حيث أخبرنا بأنه كما خلق الداء خلق له الدواء، أما الشفاء فهو من عنده سبحانه وتعالى إذ علينا أن نسعى جميعنا في سبيل ذلك، وليس

علينا إدراك النجاح لأن التوفيق من عند الله .. ومن هنا يأتي التعليم العلاجي كأسلوب وممارسة وطريقة عمل في هذا المضمار يتم من خلاله تعديل سلوك مثل هؤلاء الأفراد .. والصلاة والسلام على سيدنا محمد صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم تسليماً كثيراً إلى يوم الدين ..

وبعـــــــد ،،،

من الجدير بالذكر أن صعوبات التعلم تشغل بال الكثيرين منا، وتمثل هماً كبيراً بالنسبة لهم . وقد يرجع ذلك إلى أن لهؤلاء أبناء يعانون منها رغم ذكائهم، أو أنهم من المتخصصين فيها الذين لا يألون جهداً في سبيل التوصل إلى أسلوب معين يتمكنون بموجبه من الحد من تلك الآثار السلبية التي يمكن أن تترتب على صعوبات التعلم هذه . وعلى الرغم من ذلك فإننا ينبغي أن نضع في أذهاننا أننا حتى لو تمكننا من التوصل إلى أسلوب ناجح في سبيل التعامل مع تلك الصعوبات فإن ذلك لا يعني مطلقاً أنها سوف تختفي من عند الفرد الذي يعاني منها، بل إنها سوف تستمر مدى حياته وفقاً لتعريف اللجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم الذي يرى أن صعوبات التعلم هي حالة تستمر طوال حياة الفرد أي أنها لن تزول، بل ستخف حدتها على أثر ما نقوم به من تدخل في إطار التعليم العلاجي . وهذا أمر منطقي نظراً لأن تلك الحالة إنما تنشأ عن خلل في الجهاز العصبي المركزي يؤدي إلى خلل أو قصور في الأداء الوظيفي للمخ وهو ما يكون من الصعب التدخل فيه والتخلص منه نهائياً .

وتعد صعوبات التعلم وفقاً لذلك التعريف بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة . وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، كما أنها قد

تحدث في أي وقت خلال فترة حياته . هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم، ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل في حد ذاتها ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم .

أما التعليم العلاجي فهو ذلك النمط من التعليم أو الاستراتيجيات الذي يتم إعداده بطبيعة الحال في سبيل التوصل إلى تصحيح أو علاج لأوجه القصور في المهارات الأساسية التي يعاني منها التلاميذ، أو في أي منها . وهو الوسيلة التي عادة ما يكون من شأنها أن تساعدنا على أن نقوم بتعديل سلوك من يعانون من تلك الصعوبات أي نعمل بموجبها على إكسابهم مهارة معينة، أو جانب منها، وأن نعمل على صقلها وتنميتها ورعايتها، أو نعمل على إكسابهم سلوك مقبول اجتماعيا، أو نعمل على الحد من سلوك غير مقبول اجتماعيا من جانبهم .

وهذا يعني أن التعليم العلاجي إنما يعمل في الأساس على إكساب هؤلاء الأطفال أو الأفراد شيء إيجابي، أو الحد من شيء سلبي يوجد لديهم . وهو بذلك يتميز عن التعويض أو ما يعرف بالتربية التعويضية بما تضمه وتتضمنه من أساليب أو استراتيجيات تعويضية عادة ما تعمل على تعويض الفرد عن وجه معين أو أكثر من أوجه القصور التي يعاني منها . وعادة ما يتم خلالها اللجوء إلى الأساليب التكنولوجية الحديثة في هذا الصدد كأن يستخدم الفرد وسيلة معينة كتلك التي تمثلها التكنولوجيا المساعدة نظراً لعجزه في جانب معين حتى نقلل مما ينتج عن ذلك من آثار سلبية . وهناك العديد من أساليب التكنولوجيا المساعدة التي يتم استخدامها في سبيل ذلك .

وفي هذا الإطار تم تقديم العديد من الاستراتيجيات التي يمكن بواسطتها أن يتم التدخل في سبيل تنمية أحد الجوانب المميزة للأطفال ذوي صعوبات التعلم، والتي تمثل واحداً أو أكثر من جوانب القوة لديهم من ناحية، أو التدخل في سبيل الحد من بعض الآثار السلبية التي قد تترتب على صعوبات التعلم من ناحية أخرى . وبذلك

فإن مثل هذه الإجراءات إنما تمثل جوهر تعديل السلوك، وما يمكن أن يحدث خلاله . ووفقا لذلك يرى البعض أن أهم إستراتيجيتين في هذا الصدد إنما تتمثلان في التعليم المباشر، *direct instruction* وتعليم الإستراتيجية أي تعليم الطفل إستراتيجية التعلم *learning strategy instruction* التي سيقوم بمقتضاها بتعلم ما يتم تقديمه له .

ولذلك فقد حرصنا على تناولهما بصفة أساسية خلال حديثنا عن التعليم العلاجي بما يضمه ويتضمنه من استراتيجيات، ولكننا نؤكد أن الأمر لم يقف مطلقاً عند حدود هاتين الإستراتيجيتين على الرغم من أهميتهما الكبيرة في هذا المضمار بل تخطى ذلك إلى وجود العديد من الاستراتيجيات الحديثة ذات الأهمية والتي أسفرت نتائج العديد من الدراسات التي تم إجراؤها باستخدام مثل هذه الاستراتيجيات والتي يعج بها التراث السيكلوجي أن لتلك الاستراتيجيات أهميتها البالغة في هذا الصدد حيث عادة ما يكون من شأنها أن تؤدي إلى حدوث العديد من النتائج الإيجابية .

وفضلاً عن ذلك فقد تم استخدام الأساليب التكنولوجية الحديثة في بعض هذه الاستراتيجيات، بل إن بعضها يعتمد عليها بصفة أساسية كالتعليم أو التعلم بمساعدة الكمبيوتر، *computer- assisted instruction (learning) CAI (CAL)* أو التعليم عن طريق الشبكة الدولية . *Web* ولا يخفى علينا أن اللجوء إلى تلك الاستراتيجيات إنما يعتمد في الأساس على الانجذاب غير العادي من جانب الأطفال بصفة عامة إلى الكمبيوتر مما قد يكون من شأنه أن يسهم في تحقيق الاستفادة القصوى منه فيؤدي إلى تحقيق الأغراض المستهدفة بالشكل المطلوب وهو الأمر الذي يعمل على تحقيق الأهداف المنشودة في هذا المضمار ، ويكون من شأنه أن يساعد مثل هؤلاء الأطفال على إنجاز ما يتم تكليفهم به من مهام أو أنشطة فضلاً عن تحقيق الاندماج مع مختلف الأقران ممن لا يعانون من الإعاقات، بل والاندماج مع الآخرين بصفة عامة في المجتمع .

وعلى هذا الأساس فإن الكتاب الذي بين أيدينا يتناول هذا الموضوع نظرياً وتطبيقياً وذلك على مدى خمسة فصول حيث يتناول في فصله الأول التعليم العلاجي موضحاً مفهومه أي معناه ومغزاه، وأهم أساليب التدخل المعروفة باستراتيجيات التعليم العلاجي الأكثر شيوعاً وحداثة . وفي هذا الإطار يتم تناول استراتيجيات التعليم الذاكري، وإستراتيجية التعليم المباشر، والمنظمات البيانية كمنظمات متقدمة، وتعليم إستراتيجية التعلم أو ما تعرف بتعليم الإستراتيجية، والتعليم بمساعدة الكمبيوتر، والتعليم المتمايز أو الفارق . وقد تم خلاله توضيح كيفية الاستفادة من هذه الاستراتيجيات بما يمكن أن يعود بالفائدة على مثل هؤلاء الأطفال ذوي صعوبات التعلم . أما الفصول الأربعة التالية فتتناول دراسات تطبيقية لتلك الاستراتيجيات حيث يتم في الفصل الثاني تناول فعالية التعليم العلاجي بمساعدة الكمبيوتر في تحسين مستوى الأداء القرائي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم . ويتم في الفصل الثالث تناول فعالية التعليم العلاجي القائم على استخدام المنظمات البيانية كمنظمات متقدمة في تنمية مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في الدراسات الاجتماعية . أما في الفصل الرابع فيتم تناول فعالية التعليم العلاجي في تنمية المهارات الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم وأثره على معدل سلوكهم المشكل . بينما يتناول الفصل الخامس فعالية التعليم العلاجي في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي .

وبذلك يقدم هذا الكتاب إسهاماً واضحاً في سبيل مساعدة الباحثين، والدارسين، والمختصين، والمعلمين، وأولياء الأمور على فهم طبيعة هذا الموضوع الشائك نظرياً وتطبيقياً بما يمكن أن يعود بالفائدة على أولئك الأطفال ذوي صعوبات التعلم حيث يمكن أن يتم تعديل سلوكهم من جراء استخدام استراتيجيات التعليم العلاجي

مما يساعدهم على تحقيق قدر مناسب من التكيف والاندماج مع الآخرين في المدرسة، وفي المجتمع، بل وفي الحياة عامة حيث قد يكون ذلك هو الأساس الذي يمكننا أن ننطلق منه في سبيل دمج هؤلاء الأطفال مع أقرانهم غير المعوقين وهو الاتجاه الذي من المنتظر أن يسود لدينا خلال الفترة المقبلة . وبالتالي فإن هذا الكتاب إنما يسهم في إعدادنا لذلك بالشكل الذي يكون من شأنه أن يؤدي إلى تحقيق نتائج إيجابية في هذا الصدد .

وأخيرا .. أسأل الله العلي القدير أن أكون قد وفقت في عرضي للمادة العلمية التي يتضمنها هذا الكتاب، وأن يعود بالنفع علينا جميعا، وأن يجد فيه كل من ينشده ضالته المفقودة، وأن يمثل إضافة إلى المكتبة العربية في التربية الخاصة بشكل عام، وفي مجال صعوبات التعلم على وجه الخصوص ..

والله من وراء القصد، وبالله التوفيق ،،،

أ.د. / عادل عبدالله محمد

التعليم العلاجى

مُقدّمة

شهدت العقود القليلة الماضية تطوراً كبيراً في استخدام عدد غير قليل من الاستراتيجيات التدريسية واستراتيجيات التعلم المختلفة التي تتلاءم وطبيعة ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة وذوي صعوبات التعلم على وجه التحديد، والتي كان من نتيجتها تحقيق نتائج ممتازة مع أولئك الأطفال . وتعد مثل هذه الاستراتيجيات بمثابة استراتيجيات علاجية أكدت على نجاح التعليم العلاجي الذي يتم استخدامه بكفاءة وفعالية معهم وذلك في فئات الإعاقة المختلفة .

وقد أسفرت نتائج الدراسات الحديثة في هذا الصدد كما يرى سوانسون (١٩٩٩) Swanson أن بوسعنا أن نقوم بتعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كيف يتعلمون حيث يمكننا أن نجعلهم بذلك في موضع يسمح لهم بالمنافسة . وفي هذا الإطار يرى جمع من الباحثين أن هناك إستراتيجيتين اثنتين ثبتت فعاليتهما أكثر من غيرهما من برامج التدخل المختلفة التي يمكن استخدامها في التعليم العلاجي يتمثلان في التعليم المباشر *direct instruction* من ناحية، وتعليم إستراتيجية التعلم *learning strategy instruction* من ناحية أخرى. ويمكن للمعلمين الذين يقومون باستخدام مثل هاتين الإستراتيجيتين أن يقوموا في الواقع بإتباع عدد من الخطوات حتى يصير بوسعهم أن يتمكنوا من تحقيق نتائج إيجابية وذلك على النحو التالي :

١- تجزئة التعلم إلى عدد من الخطوات الصغيرة بمعنى تجزئة المهمة المراد تعليمها للتلاميذ إلى عدة خطوات على أن يتم تعليمها لهم خطوة تلو الخطوة الأخرى .

٢- تطبيق الاستبارات كي تسهم في تقييم التلاميذ .

٣- تقديم تغذية راجعة جيدة وبصورة منتظمة .

٤- استخدام الأشكال، والرسوم البيانية، والصور لتمثيل ما يتم تقديمه للتلاميذ لفظياً عن طريق الكلمات .

٥- تقديم وإتاحة قدر كاف من الممارسة المستقلة، والمنظمة، والمكثفة .

٦- نمذجة الممارسات التدريسية التي نرغب أن يقوم التلاميذ بإتباعها .

٧- توفير الاستراتيجيات المختلفة التي نرغب أن يستخدمها التلاميذ، والقيام بتدريبهم على استخدامها حتى يصبح بوسعهم أن يتمكنوا من استخدامها بصورة صحيحة .

٨- إتاحة الفرصة للتلاميذ كي يشاركوا في الإجابة عن الأسئلة التي تتعلق بمثل هذه الاستراتيجيات مثل كيف تعمل تلك الإستراتيجية؟ وفي أي موضع آخر يمكننا أن نقوم باستخدامها وتطبيقها ؟ وهكذا .

وفي هذا الإطار يعمل المعلمون عند استخدام مثل هذه الاستراتيجيات على البدء بتلك الاستراتيجيات التي تعتمد بصورة جوهرية على قيام المعلم بالتدريس أي التي ترتكز في الأساس على المعلم وهي تلك الاستراتيجيات التي تقوم على التدريس أو التعليم الصريح من جانب المعلم إلى أن يقوم التلميذ تدريجياً باكتساب المهارة اللازمة فيتم الانتقال آنذاك صوب الجانب الآخر من المتصل إلى تلك الاستراتيجيات التي ترتكز على التلميذ وعلى ما يبذله من جهد حتى يتعلم . وهذا يعني اختصاراً أن هناك نمذجة في البداية، يليها تقليد ومحاكاة لما يكون الطفل قد رآه، وقد يكون الأداء آنذاك متزامنا أو مشتركاً بين التلميذ والمعلم . وعادة ما تتبع هذه الخطوة بخطوة أخرى في واقع الأمر تتضمن الأداء الموجه أو الممارسة الموجهة وهي الممارسة التي تتم في الأساس من جانب التلميذ تحت إشراف مباشر *under direct supervision* من جانب المعلم، يليها الأداء المستقل من جانب التلميذ دون أن يكون هناك أي تدخل أو توجيه من جانب المعلم .

مفهوم التعليم العلاجـي

يعد التعليم العلاجي *remedial instruction* كما يعرفه هالاهان وآخرون (٢٠٠٥) .Hallahan et.al بمثابة ذلك النمط من التعليم الذي يتم إعداده في سبيل التوصل إلـى تصحيح أو علاج لأوجه القصور في المهارات الأساسية التي يعاني منها التلاميذ، أو فـي أي منها . ووفقاً لذلك فنحن نرى أن التعليم العلاجي هو ذلك النمط من التدخل أو تلك الاستراتيجيات أو التعليم الذي يستخدم في سبيل تصويب أو تصحيح وعلاج أوجه القصور في أي من المهارات المختلفة التي قد توجد لدى التلاميذ . ويمكننا إذا ما أردنا أن نحد أو نقلل من أوجه القصور العديدة التي يعاني أولئك الأطفال منها أن نتبع بعض الإجراءات ذات الأهمية التي يتم استخدامها في التعليم العلاجي حيث يجب أن نلجأ إلى التدريس المباشر، وإتباع أسلوب التعديل المعرفـي للسلوك عن طـريق تـشجيع الأطفـال علـى مـراقبة الـذات، وتـصويب الأخطـاء، والـتعلم الذاتـي الـذي يتم التدريب عليه كإستراتيجية بذات الأسلوب الذي قدمـه ميتـشنبوم . Meichenbaum كما ينبغي علينا في هذا الإطار أن نستفيد مما اقتـرحه زيمـان وهـاوس Zeaman&House مـنذ عـام ١٩٦٣ حيـنما وجهـا الأنظار إلى أن بإمكاننا أن نتبع إجراءات معينة نتمكن على أثرها من الحد من ذلك القصور فـي الانتباه من جانـب الأطفـال ذوي الاحتياجات الخاصـة، وما يمكن أن يترتب عليه من قـصور مماثـل فـي الإدراك، والذاكرة حيث يـشير عبد الـرحمن سـليمان (٢٠٠١) إلـى أنهمـا قـد اقتـرحا أن نقـوم فـي هـذا الـصدد بالعديـد مـن الإجراءات في سبيل ذلك من أهمها ما يلي :

١- استخدام أشياء ثلاثية الأبعاد كاللون، والشكل، والحجم على سبيل المثال.

٢- أن يتم ترتيب المهام من السهل إلى الصعب .

٣- أن يـتم التركيز علـى تلك الأبعـاد التـي تنتمـي إلى متغير معين حتى يسهل الانتباه إليها وإدراكها بعد ذلك .

٤- تقليل العوامل المشتتة للانتباه .

٥- الاهتمام بالألفة بالمثيرات وحداثتها في تعلم التمييز .

ويتفق عادل عبدالله (٢٠٠٣) مع هذا الرأي حيث يشير إلى أنه إذا كان هؤلاء الأطفال يتسمون بانخفاض قدرتهم على الانتباه للمثيرات، أو للبيئة الاجتماعية المحيطة، وأنهم عادة ما يعملون على تجنب تلك السلوكيات التي تتطلب تركيزا، أو انتباها، أو التي تتطلب إزاحة أو انتقالا للانتباه مما يترتب عليه عدم قدرتهم على انتقاء بعض المثيرات، والتركيز عليها، وإهمال ما سواها فإنه يجب على المربين أن يقوموا على أثر ذلك بمساعدتهم على الانتباه للمثيرات المختلفة حيث أثبتت معظم الدراسات التي تناولت برامج للتعليم العلاجي مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم فعالية تلك البرامج في تحقيق أهدافها حيث تحسنت مهاراتهم المستهدفة بشكل ملحوظ ، وشهد سلوكهم تعديلاً ملحوظاً ساعدهم إلى حد كبير في كثير من الأحيان على الاندماج مع الآخرين .

وينبغي علينا أن نقوم في هذا الإطار بالتمييز بين أساليب التعليم العلاجي والأساليب التعويضية حيث عادة ما تعمل أساليب واستراتيجيات التعليم العلاجي على القيام بتعديل سلوك الطفل فتكسبه مهارة معينة، أو جانباً معيناً من مهارة، وتعمل على تنميتها، وصقلها، ورعايتها من ناحية، كما تحاول إكسابه بعض السلوكيات المرغوبة اجتماعيا، ومن ثم فإنها قد تعمل على تنمية أو تحسين خصائص معينة لديه من ناحية أخرى، أو قد تعمل من ناحية ثالثة على الحد من السلوكيات غير المرغوبة اجتماعياً التي قد تصدر عنه . أما الأساليب أو الاستراتيجيات التعويضية فعادة ما تعمل على تعويض الفرد عن وجه معين أو أكثر من أوجه القصور التي يعاني منها . وعادة ما يتم خلالها اللجوء إلى الأساليب التكنولوجية الحديثة في هذا الصدد كأن يستخدم الفرد وسيلة معينة كتلك التي تمثلها التكنولوجيا المساعدة نظراً لعجزه في جانب معين . ومن أمثلة ذلك أن يستخدم الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم في الرياضية الآلات الحاسبة الناطقة التي تعمل بنظام المؤلف الصوتي المثبت بها ذاتيا وذلك حتى يتسنى النطق

بالرقم، أو الرمز، أو مفاتيح العمليات التي يتم الضغط عليها فضلاً عن النتائج التي يتم التوصل إليها على أثر إجراء بعض العمليات الحسابية . وكذلك استخدام أنظمة الاستماع بنظام إف إم *FM* أو غيرها، وما إلى ذلك .

أهم استراتيجيات التعليم العلاجي

وسوف نعرض أهم الاستراتيجيات التي يتم استخدامها في الأساس على أنها استراتيجيات للتعليم العلاجي مع الوضع في الاعتبار أن الدراسات المختلفة التي يعج بها التراث السيكلوجي قد أسفرت عن نتائج تؤكد على فعالية مثل هذه الاستراتيجيات في هذا المضمار .

أولاً : التعليم الذاكري *mnemonic instruction*

يعد التعليم الذاكري *mnemonic instruction* في الواقع بمثابة إستراتيجية تعليمية يشيع استخدامها مع التلاميذ ذوي الإعاقات فضلاً عن إمكانية استخدامها في ذات الوقت مع التلاميذ غير المعوقين . وعادة ما يتحدد الهدف من اللجوء إلى مثل هذه الإستراتيجية واستخدامها في تحسين الذاكرة *memory* أو تحسين تذكر هؤلاء التلاميذ للمعلومات الرئيسية التي يكونوا قد قاموا بتناولها من قبل . وعلى هذا الأساس فإن مثل هذه الإستراتيجية يصبح من شأنها أن تسهم في تيسير وتسهيل تناول التلاميذ للمقررات الأكاديمية المختلفة وذلك عن طريق توفير تلك الأدوات التي يحتاجون إليها في سبيل القيام بتشفير المعلومات المختلفة التي يتلقونها حتى يصير من السهل عليهم بعد ذلك أن يقوموا باسترجاعها من الذاكرة في أوقات تالية .

وتعمل تلك الإستراتيجية في الأصل على توفير مثير تحفيزي لفظي أو بصري على التذكر وذلك للطفل الذي يجد صعوبة في استرجاع المعلومات مما يكون من شأنه أن يساعده على تذكرها واسترجاعها . وبهذه الطريقة فإن الأطفال الذين يعانون من مشكلات لفظية أو بصرية في التعلم يصبح بوسعهم إيجاد صورة أو كلمة أو سجع أو جملة ترتبط في الأساس بالفكرة التي تكون لديهم آنذاك وهو

الأمر الذي يجعل بوسعهم أن يخبروا العديد من الأمور والموضوعات المختلفة حيث تتبع مثل هذه الإستراتيجية تلك الفكرة التي ترى وتسلم بأن الأطفال يقومون في الواقع أثناء تعلمهم ببناء شبكة من المعلومات يعد تعلم شيء جديد في ضوئها بمثابة إضافة خيط جديد إلى مثل هذه الشبكة، ومن ثم تصبح مثل هذه الأساليب التي تساعدهم على التذكر وخاصة بالنسبة لأولئك الأطفال الذين يعانون من اضطراب في التذكر أو تجهيز المعلومات هي وسائلهم أو أدواتهم التي يستطيعون بموجبها أن يقوموا بتوصيل تلك الخيوط التي تربط بين الأفكار الجديدة ومثيلاتها القديمة وهو الأمر الذي يعد ضرورياً في سبيل تحقيق مشاركتهم مع أقرانهم فيما يقومون به من أنشطة في هذا السبيل .

ويذهب ماستروبيري وسكروجز (١٩٩٨) Mastropieri& Scruggs إلى أن بوسعنا أن نلجأ إلى استخدام نظام أو أسلوب تطوير أو تحسين الذاكرة *mnemonics* في فنون اللغة أو مكوناتها كالمفردات اللغوية، والتهجي، وإدراك الحروف الهجائية ومعرفتها . كما يمكن استخدامه في الرياضيات، والعلوم، والدراسات الاجتماعية، واللغات الأجنبية فضلاً عن إمكانية استخدامه أيضاً في المقررات الأكاديمية الأخرى مع الوضع في الاعتبار أن استخدام مثل هذه الإستراتيجية التعليمية لا يتطلب اللجوء إلى العديد من المواد الإضافية، أو التخطيط الموسع، أو المزيد من الوقت للإعداد لها بمعنى أنه لا يتطلب في الواقع الكثير من تلك التعقيدات التي قد نحتاج إليها عندما نلجأ إلى الأساليب أو الاستراتيجيات الأخرى التي يمكن أن نقوم باستخدامها لتحقيق هذه الأهداف أو تحقيق أي منها .

ومن الجدير بالذكر أن هناك على الأقل ثلاثة أساليب للتعليم الذاكري يفضل الكثيرون أن يطلقوا عليها استراتيجيات تحسين الذاكرة أو تنميتها، *mnemonics* وتتمثل مثل هذه الأساليب أو الاستراتيجيات في تلك الأساليب الثلاثة الأولى من الأساليب التالية . ومع ذلك يرى هالاهان وآخرون (٢٠٠٥) .Hallahan et.al

أن مثل هذه الأساليب أو الاستراتيجيات إنما تتمثل في أربعة أساليب، وهذه الأساليب هي :

١- إستراتيجية الكلمة المفتاحية . *keyword*

٢- إستراتيجية الكلمة الوصفية . *pegword*

٣- استراتيجيات الحروف . *letter strategies*

٤- إستراتيجية التمحيصات الإنشائية . *reconstructive elaborations*

ويكمن المنطق خلف استخدام أساليب تقوية الذاكرة كما يرى هالاهان وآخرون (٢٠٠٥) Hallahan et.al. في أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (وغيرهم) سوف يتذكرون المعلومات بشكل أفضل إذا ما استخدموا إشارات ملموسة، واعتمدوا على المعرفة السابقة . فعلى سبيل المثال يتعلم معظم التلاميذ أسماء البحيرات العظمى باستخدام إستراتيجية الحروف فيقولون HOMES (هورون *Huron* ، وأونتاريو *Ontario* ، وميتشجان *Michigan*، وإيريا *Erie*، وسوبريور *Superior*). وهناك مثال آخر لإستراتيجية الحروف يتمثل في الكلمة FACE التي تستخدم لتدل على النوت الموسيقية التي تكتب في الفراغات المتضمنة في المدرج الموسيقى . *staff*

ومن الملاحظ في أسلوب أو إستراتيجية الكلمة المفتاحية *keyword method* كما يرى كل من سكروجز وماستروبيري (٢٠٠٠) Scruggs& Mastropieri أنه يتم تسجيل الكلمة الجديدة المراد تعلمها في كلمة مفتاحية ملموسة، وتكون مألوفة للمتعلم، وتكون من الناحية السمعية شبيهة بالكلمة المستهدفة . ويتم بعد ذلك ربط الكلمة المفتاحية بالتعريف بصورة تفاعلية توضح الكلمة المفتاحية والتعريف على أنهما يؤديان شيئاً معاً . أما أسلوب الكلمة الوصفية *pegword* من ناحية أخرى فيستخدم كما يرى سكروجز وماستروبيري (٢٠٠٠) Scruggs& Mastropieri في واقع الأمر كلا من أسلوب الكلمة المفتاحية وأسلوب المقابل الإيقاعي *rhyming proxy* للأرقام (*e.g. one is bun, 2 is shoe, etc.*)

حتـى يتذكـر الفـرد تلـك المعلـومات المـرتبة أو المـرقمة . ويـرى ماسـتروبيري وآخـرون (١٩٩٧) .Mastropieri et.al أن أسلوب الكلمـة المفتاحية والكلمـة الوصـفية قد استخدم بنجاح مـع تلاميذ المدرسة المتوسطة ذوي صـعوبات التعلم . وقـد تـم اسـتخدام هـذين الأسـلوبين لمـساعدة التلاميـذ علـى تذكـر تـرتيب رؤسـاء الـولايات المتحدة الأمريكية حيث تـم تمثيل كل رئيس بصورة تتضمن عنصرين يدل الأول علـى اسمه، ويدل الثاني على ترتيبه، فكانت الصورة الخاصة بالرئيس جورج واشنطن *George Washington* تتضمن شخص يغسل *washing* ليدل علـى واشـنطن، وهـراء *bun* كإشـارة للرقم واحد (١). أما الرئيس فرانكلين بيرس *Franklin Pierce* فتتضـمن الـصورة الخاصـة بـه كيس نقود *purse* ليدل على *Pierce* وشـوكة *fork* لـتدل علـى الـرقم ١٤ . وعـندما يـصادف الطفـل بعـض المفردات اللغوية الغريبة فإنـه قد يجد صـعوبة فـي معرفتها، وفـي تحديـد معنـى الـنص الـذي تـرد فيه حيث يكون من الصعب عليه أن يتعرف على معناها، وعلى دلالتها اللغوية .

وبالتالـي فإنـه قد يلجـأ إلـى أسـاليب مختلفة كـي يتمكن من معرفة معناها سواء بالتخمين، أو مـن خـلال الـسياق، أو غيـر ذلـك . وتعمـل إسـتراتيجية التمحيـصات الإنـشائية علـى تعليم الأطفـال المفاهيم المجـردة عن طـريق جعـل المحـتوى غيـر المألـوف أكثـر ألفـة للطفل، وجعـل المعلـومات التـي لا معنـى لهـا ذات معنـى محدد فضلاً عن جعل المعلومات المجردة أكثر ملموسية .

وعـند مـراجعة أربـع وثلاثين دراسـة تم خلالها استخدام استراتيجيات للذاكرة، وتـم إجـراؤها علـى التلاميـذ فـي كـل الـصفوف الدراسـية تقـريباً وجـد سـكروجز وماستروبيري (٢٠٠٠) Scruggs & Mastropieri أن أولـئك التلاميذ الـذين تعلمـوا استخدام استراتيجيات الذاكرة قد حققوا في واقع الأمر فوائد كثيرة على أثر ذلك وهـو الأمـر الـذي يعكس فعالية مثل هذه الاستراتيجيات فـي هذا المـضمار، ويجعل منها بالتالي أساليب لها دلالتها ومغزاها .

ثانياً : التعليم المباشر *direct instruction*

تعد إستراتيجية التعليم المباشر *direct instruction* في الواقع بمثابة إحدى أهم الاستراتيجيات التي يتم استخدامها مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذلك في سبيل الحد من تلك الآثار السلبية التي يمكن أن تترتب على صعوبات التعلم والتي قد يكون من شأنها في واقع الأمر أن تحول دون استفادتهم من ذلك التعليم الذي يتم تقديمه لهم، بل إنها تعد كما يرى سوانسون (١٩٩٩) .Swanson إحدى إستراتيجيتين ثبتت فعاليتهما أكثر من غيرهما من برامج التدخل التي يمكن استخدامها في التعليم العلاجي حيث يمكن للمعلمين أن يستخدموا تلك الإستراتيجية أو تعليم إستراتيجية التعلم *learning strategy instruction* حتى يتمكنوا من تحقيق نتائج إيجابية تتعلق بمثل هؤلاء التلاميذ . ومما يزيد من أهمية هذا المدخل التعليمي أنه يعد من أهم المداخل التعليمية التي يوجهها المعلم على الرغم من ارتكازه في الأساس حول حاجات التلميذ فضلاً عن اعتماده على عدد من الممارسات التعليمية البعيدة عن التعقيد مما يكون من شأنه أن يساعد التلميذ على الفهم، والتطبيق أو الممارسة .

ويعد التعليم المباشر *DI* كإستراتيجية قدمها إنجلمان *Engelman* بمثابة مجموعة من البرامج التي يمكن متابعتها، والتي تمثل نموذجاً تعليمياً خاصاً ومحدداً في إطار فئة نوعية أكبر من ذلك التعليم الذي يوجهه المعلم *teacher-directed instruction* والذي يتمثل الهدف منه في الإسراع بالتعلم وذلك عن طريق زيادة الفعالية الخاصة بإعداد وتقديم هذا النوع من التعليم . وينتمي هذا الأسلوب في جانب كبير منه إلى ذلك النوع من التعليم الذي يوجهه المعلم، *teacher- directed* كما أنه يعد بمثابة نموذج انتقالي أي يعمل على انتقال أثر التدريب أو التعلم فضلاً عن أنه يرتكز على نظريات التعلم السلوكية والتطورية . وقد افترض إنجلمان *Engelman* أن الأطفال الذين يخضعون لهذا التعلم سوف يقومون بتعميم ما يكونوا قد تعلموه على أمثلة جديدة لن يكونوا قد تعلموها بعد،

كما قد يقوموا بتعميم ذلك أيضاً على مواقف جديدة لن يكونوا قد مروا بها أو خبروها من قبل .

وإلى جانب ذلك يعتبر هالاهان وآخرون (٢٠٠٥) .Hallahanet.al أن هناك نمطاً آخر أقل كفاءة من هذا التعليم يعرف بالتعليم المباشر النوعي *generic direct instruction* يعد بمثابة مجموعة من الممارسات التعليمية الأقل كفاءة في التصميم والاختبار رغم أهميتها في هذا الصدد . وعلى هذا الأساس فإن أسلوب التعليم المباشر *DI* وممارسات التعليم المباشر (النوعي) *di* يشتركان معاً في مجموعة من الخصائص التي تقوم على علم النفس السلوكي، فكلاهما يخضع لسيطرة المعلم وتوجيهه، ويتم تطبيقه على مجموعة صغيرة من الأفراد . وعلاوة على ذلك فإن كليهما يقدم الدروس المختلفة في خطوات بسيطة، ويتضمن عدة تساؤلات يوجهها المعلم إلى المجموعة، والممارسة الموسعة للتأكد من تعلم المفاهيم، والتغذية الراجعة الواضحة من جانب المعلم، وبالتالي فإن التلاميذ يعرفون على أثر ذلك ما إذا كانت إجاباتهم صحيحة أو خاطئة . ويشترك كلاهما أيضاً في انتظام الدروس وتوجيهها من جانب المعلم، وحدوثها في مجموعات صغيرة، وتقديمها في خطوات بسيطة، وطرح الأسئلة بصفة مستمرة، والممارسة الموسعة، واستخدام التغذية الراجعة والتعزيز والتصويب، ومع ذلك فإن الدروس التي يتم تقديمها في إطار أسلوب التعليم المباشر *DI* تختلف عن ذلك الاتجاه العام المعروف بممارسات التعليم المباشر *di* في نقطة واحدة محددة جداً تتمثل في تصميمها في ضوء نظرية للتعلم .

ومن جانب آخر يرى إنجلمان (١٩٩٧) Engelmann وإنجلمان وكارنين (١٩٨٢) Engelmann& Carnine وسيمونز وآخرون (٢٠٠٢) Simmons et.al. أن تأكيد أسلوب التعليم المباشر *DI* على التحليل المنطقي للمفاهيم والعمليات المختلفة يعد فريداً للغاية. وطبقاً لهذه الرؤية فإن التدريس الفعال يتطلب من المعلمين أن يقدموا أمثلة مختلفة للمفهوم أو العملية، وأن يقوموا بتقديمها

بأسلوب يبتعد بهم عن التفسير الخاطئ لها . ولكي يتم التأكد من أن التلاميذ قد اكتسبوا المفاهيم المنشودة ينبغي على المعلمين أن يطلبوا منهم الاستجابة بطريقة تدل على أنهم يتعلمون حيث تعكس في الواقع ما يكونوا قد تعلموه . وعلى هذا الأساس فإن أسلوب التعليم المباشر DI يتسم بالتحكم في تفاصيل التعليم والسيطرة عليها، وتعليم مكون المهارات، وتعليم التلاميذ القيام بحل المسائل من تلقاء أنفسهم، وتعليمهم المهارات المعقدة .

وهناك العديد من المبادئ ذات الأهمية التي يرتكز عليها التعليم المباشر والتي تشكل في واقع الأمر جوهر هذا التعليم وأساسه . ومن ثم فعندما نقوم بتصميم برنامج للتعليم يرتكز على مثل هذا الأسلوب فإننا لا بد أن نحتكم إلى مثل هذه المبادئ، وأن نراعي غالبيتها، كما أننا ينبغي أن نسير خلال هذا البرنامج وفقاً لها وفي ضوئها حتى نتمكن من تحقيق ما نكون قد قمنا بتحديده آنذاك من أهداف ننشدها . وعلى هذا الأساس تصير تلك المبادئ بمثابة موجهات أساسية يمتثل المعلم لها، ويتعامل مع التلاميذ وفقاً لها فيحدد ما سيقوم بتقديمه لهم، ويخبرهم بما يريد أن يعلمهم إياه وذلك قبل أن يشرع فيه، ويعمل على أن يركز الطرفان كلاهما على ما يتم تقديمه لهم من مهام أو أنشطة، ويقوم بنمذجة السلوك أمامهم، ويساعدهم على القيام به، وإجادة أدائه، ويشجعهم على الأداء الصحيح، ويقوم بتصويب ما قد يرتكبونه من أخطاء دون انتظار أو تأجيل، ويعمل على تقييم وإعادة تقييم أدائهم ومستواهم حتى يصل بهم في النهاية إلى الإجادة . ويمكن أن نعرض لتلك المبادئ كما يلي :

١ـ يعرف المعلم على وجه التحديد ما يريد أن يقوم بتعليمه للتلاميذ، وما يريد منهم أن يتمكنوا من أدائه بشكل مناسب، ويحدد ذلك بصورة دقيقة مما يجعله يوجه اهتمامه صوب ذلك الهدف الذي يظل وفقاً لذلك أمام عينيه طوال الوقت فيوجه سلوكه وما يبذله من جهد، وما يتيحه من فرص للممارسة والتدريب على الأداء .

٢- يخبر المعلم تلاميذه عما سيقوم بتعليمهم إياه وذلك قبل كل مهمة مما يكون من شأنه أن يساعد التلاميذ على توقع ما يمكنهم أن يقوموا به، بل ويمكنهم من الأداء بالشكل المطلوب . كما يجب كذلك على المعلم أن يخبرهم أيضاً بما يكونوا قد تعلموه وذلك عقب الانتهاء من المهمة وهو الأمر الذي عادة ما يكون من شأنه أن يساعدهم على التركيز في ما يقومون به من أفعال مما يساعدهم على أن يقوموا بتوجيه أنفسهم في مثل هذه المواقف .

٣- يعمل المعلم على تركيز انتباهه وانتباه تلاميذه على تلك المهمة التي يقدمها لهم مما يساعده على تقديمها بشكل مناسب، ويساعدهم في ذات الوقت على فهمها واستيعابها، بل وتعميم ما يكونوا قد تعلموه على المواقف والخبرات الجديدة .

٤- يخبر المعلم تلاميذه بما يقدمه لهم، ويحاول إثباته والتأكيد على صحته، ويقرر ذلك أمامهم من جديد، ويساعدهم على أن يقوموا بمثل ما قام به أمامهم فيحددوا القواعد المطبقة، والاستراتيجيات المعرفية المستخدمة، ويعيدوا التأكيد على ذلك من جديد . فعندما يعلمهم التقريب مثلاً في الرياضيات فإنه يركز على أن الكسر إذا ما قل عن النصف فإنه يصبح وكأنه غير موجود فيقول مثلاً أن ٤,٤١ إنما تساوي ٤,٠٠ تقريباً، أما إذا ما بلغ الكسر النصف أو زاد عنه فإننا يجب أن نقربه إلى الرقم الصحيح التالي أي إلى أقرب رقم صحيح له ، فيقول مثلاً أن ٧,٥١ عادة ما يتم تقريبها إلى ٨,٠٠ ، وهكذا . وعقب ذلك فإنه يعطيهم بعض التمرينات المتنوعة، ويتيح لهم الفرصة الكافية للممارسة، ويقوم بتصويب الأخطاء التي قد يرتكبونها أولا بأول حتى يتم استدخال مثل هذه المعلومات بصورة صحيحة من جانبهم، ويصير بوسعهم أن يؤدوا ما يشبهها من مهام مختلفة .

٥- يتم ترتيب البرنامج بصورة منطقية تسمح للتلاميذ في الأساس أن يفهموا ما يقدمه المعلم لهم في وقت ما من البرنامج حيث ينبغي أن يقوم بتصميمه بصورة تراكمية *accumulative* تسمح لكل مهمة أن تعتمد على ما يسبقها من مهام، وأن تمهد لما يليها . وكذلك الحال بالنسبة لأي نشاط يتضمنه ذلك البرنامج .

٦- يتم تعليم التلاميذ المهام والأنشطة والمفاهيم المختلفة والمتباينة ذات الجدوى أي التي يمكن أن تفيدهم فقط ، أما غيرها من المهام والأنشطة والمفاهيم فلا يتم تناولها أو إضاعة الوقت فيها، ومن ثم فإن ذلك البرنامج الذي يتم استخدامه في هذا الصدد لا يتضمن في الواقع إلا ما يمكن أن يفيدهم الآن وفيما بعد .

٧- يتم تحديد الشكل الذي سيتم الانتقال وفقاً له خلال البرنامج، ومن ثم تتم صياغة البرنامج في ضوئه، وتطبيقه على هذا الأساس . وغالباً ما يكون ذلك على النحو التالي :

أ- تحديد الهدف المنشود الذي يعمل البرنامج على تحقيقه .

ب- نمذجة السلوك المطلوب أمام التلاميذ .

جـ- مشاركة التلاميذ في الأداء وتوجيههم لفظياً .

د- إتاحة الفرصة للتلاميذ كي يقوموا بأداء المهمة المطلوبة دون مساعدة، والتعرف على مستوى أدائهم، وتحديد فعالية البرنامج المستخدم في هذا الإطار .

هـ- إتاحة الفرصة من جديد أمام التلاميذ للممارسة والأداء مع تحديد مستوى أدائهم وفعالية البرنامج بصورة دقيقة .

و- تصويب الأخطاء بشكل فوري ومستمر حتى لا يعتقد التلميذ في صحة ما يمكن أن يؤديه بصورة خاطئة، ولا ينتج عن ذلك أن يثبت مثل هذا الخطأ في ذهنه .

٨- تتم كتابة وتدوين جميع خطوات البرنامج، وما يتم تقديمه في كل خطوة منها حتى يلتزم المعلم بها، ولا ينسى أو يتجاهل أي منها .

وعلى هذا الأساس يصبح التعليم المباشر وما يتضمنه من إجراءات من أهم وأفضل تلك الأساليب والإجراءات أو الاستراتيجيات التي يمكننا أن نقوم باستخدامها مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم حيث عادة ما يكون من شأنه أن يساعدهم تدريجيا على الاستفادة مما يتم تقديمه لهم من تعليم أكاديمي، أو تدريب، أو تأهيل، أو ما إلى ذلك .

ثالثاً : المنظمات البيانية *graphic organizers*

تعد المنظمات البيانية أحد أهم الاستراتيجيات التي ثبتت فعاليتها عند استخدامها مع أولئك التلاميذ ذوي صعوبات التعلم . وتعد مثل هذه المنظمات في واقع الأمر واحدة من الاستراتيجيات الأساسية التي تضمها الفئة الأكبر والتي تعرف بالمنظمات المتقدمة *advanced organizers* وهذا يعني أن المنظمات البيانية *graphic organizers* إنما تندرج في الواقع تحت مثل هذه المنظمات المتقدمة وتنتمي إليها بما يعني أن الفئة الأكبر أو الأساسية في هذا الإطار هي المنظمات المتقدمة، أما المنظمات البيانية فهي فئة فرعية تنطوي تحت هذه الفئة الأساسية لتمثل بذلك أحد أهم فروعها أو أبعادها .

وتندرج مثل هذه المنظمات البيانية في واقع الأمر كما أسلفنا في إطار المنظمات المتقدمة *advanced organizers* التي تعد في أساسها كما يرى الشرقاوي (١٩٨٨) بمثابة موجهات أولية يعتمد عليها المتعلم في تكوين المفاهيم والأفكار حولها والتي على أساسها يتم الارتباط بينها وبين المعلومات الجديدة المراد تعلمها، وبالتالي فإن هذه المنظمات أو الموجهات يجب أن تقدم للمتعلم قبل أن يستقبل المعلومات الجديدة، وهي ليست مجرد العناصر الأساسية للمادة الجديدة. كما يمكن أن تكون في ذات الوقت تلخيصاً للمفاهيم الأساسية التي يدور حولها الموقف التعليمي، أو شرحاً توضيحياً لاختلاف المفاهيم الأساسية التي يدور

حولها الموقف التعليمي، أو لاختلاف المفاهيم المتعلمة السابقة عن تلك المفاهيم الجديدة، أو تشابههما معاً . ومن ثم فإن المنظمات المتقدمة هي موجهات أولية يعتمد عليها المتعلم في تكوين المفاهيم والأفكار حولها والتي على أساسها يتم الارتباط بينها وبين المعلومات الجديدة المراد تعلمها في الموضوعات المقررة عليه بهدف العمل على تحسين قدرات ومهارات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتعديل سلوكهم .

هذا ويمكن أن تقوم بعض برامج التعليم العلاجي في الواقع على استخدام المنظمات المتقدمة وهي التي يعرفها أوزوبل Ausubel منذ منتصف سبعينيات القرن الماضي بأنها مواد تمهيدية شاملة ومتعلقة بالمادة الدراسية وتكون على أعلى درجة من الموضوعية والثبات، ويتم تقديم هذه المنظمات قبل تقديم المادة الدراسية نفسها، وتكون على أعلى مستوى من التجريد والعمومية والشمولية، ثم يقدم بعدها المحتوى حيث يتم اختياره بحيث يكون مناسباً ومتكاملاً ومتعلقاً بالنظام المتقدم الذي يسبقه . ويرى أوزوبل أن المنظم المتقدم يساعد على تقوية البنية المعرفية للمتعلم حيث تقوم المنظمات المتقدمة بإمداد الفرد ببناء فكرى للمواد التفصيلية الأكثر تمايزا أو تفصيلاً التي تليها في التعلم بحيث تصبح أكثر ثباتا وبقاء في ذاكرة المتعلم، وكذلك تعمل على زيادة قدرة المتعلم على التمييز بين المفاهيم الجديدة والمرتبطة بمفاهيم أخرى في البنية المعرفية له.

ويرى أبو حطب وأمال صادق(١٩٨٠) أن المنظمات المتقدمة *Advanced organizers* هي تلك المواد التمهيدية التي تكون على مستوى عال من التجريد والعمومية والشمولية أي أن المنظمات التمهيدية لموضوعات أي مجال هي مواد توجد في المقدمة، وتعرض على الطلاب وهي على مستوى عال من التعميم والتجريد والشمولية، وعندما يتم استقبالها بطريقة لها معنى عندهم فإنها تساعدهم في تنمية بنيات عقلية تعاونهم على فهم مادة التعلم الجديد وتكاملها مع المواد الأخرى التي سبق تعلمها في نفس المجال .

ولتقديم المنظم المتقدم يقوم المعلم بعرضه على التلاميذ مكتوباً على السبورة، أو شفوياً، ويتم تقديم المنظم المتقدم عن طريق إعطاء أمثلة لكل مفهوم وخصائصه في مجاله وفى مجالات أخرى أيضاً إلى جانب تكرار نطق كل مفهوم، وخاصة إذا كان مصطلحاً جديداً . وكذلك ينبغي استثارة وعى المتعلم بالمعرفة السابقة ذات الصلة بالمنظم المتقدم، ولذا فإن المعلم يدير مناقشة مع التلاميذ حول المنظم المتقدم ليستثير من خلالها معارف التلاميذ وخبراتهم السابقة ذات الصلة بالمنظم . ويمكن للمعلم استخدام تقنيات مناسبة كالأسئلة، والأمثلة، والوسائل السمعية والبصرية المختلفة لاستثارة تلك المعلومات والخبرات وبيان علاقتها بالمفاهيم الجديدة موضوع التعلم . ومن ثم فإن مثل هذا المنظم من شأنه أن يزود المتعلم بمجموعة من الركائز الفكرية التي تلعب الدور الفعال لتركيز وتثبيت المعلومات الجديدة في الأبنية العقلية للمتعلم حيث يعتقد أوزوبل أن المعلم باستخدامه للمنظمات المتقدمة يجعل المادة أو الموضوع الجديد أكثر ألفة وأكثر معنى بالنسبة للمتعلم، وبالتالي يصير أيسر وأسهل في التذكر والاسترجاع .

وتنقسم المنظمات المتقدمة كما يذهب أبوحطب وأمال صادق (١٩٨٠) إلى نوعين رئيسيين يتمثل أولهما في المنظمات الشارحة والتي تستخدم حينما تكون المادة التعليمة الجديدة المراد تقديمها للمتعلم غير مألوفة له وليس لديه سابق خبرة بها، وتؤدى هذه المنظمات دوراً هاماً في إعطاء المتعلم بعض الأفكار أو المعلومات عن المادة الجديدة المراد تعلمها مما يسهل ارتباطها بما لديه من معلومات في بنائه المعرفي . أما الثاني فيتمثل في المنظمات المتقدمة المقارنة وهى الأكثر شيوعا مع مواد التعلم الأكثر ألفة لدى المتعلم . وتصمم هذه المنظمات بحيث تحدث التكامل بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم الأساسية المشابهة التي تتوافر في البنية المعرفية للمتعلم، ومع ذلك فإنها تصمم بحيث تعين على التمييز بين المفاهيم القديمة والجديدة لتجنب الغموض والخلط والتداخل الذي ينشأ عن التشابه بينها مما يؤدى إلى إدماج المعلومات الجديدة وتمييزها عن سابقتها، وتثبيتها في

نسق عقلي منظم ييسر على المتعلم استبقائها واسترجاعها وانتقالها عندما يحتاج إليها في أثناء سعيه اللاحق.

وترجع أهمية استخدام المنظمات المتقدمة كما تشير نجاة شاهين (١٩٩١) إلى أنها تعمل على تنظيم عملية التعلم، وتصنيف المفاهيم بصورة يسهل دمجها مع المفاهيم المختزنة في البنية المعرفية، وتسهيل تعلم واستيعاب المفاهيم من جانب التلاميذ، وتقليل الفجوة بين الخبرات والمعلومات المختزنة في بنيتهم المعرفية والمعلومات المراد تعلمها لكي يصبحوا قادرين على تلقى واستقبال معلومات جديدة، وتقديم ركيزة فكرية مناسبة تساعد على إمكانية تمييز المادة الجديدة عن المعلومات القديمة التي توجد لديهم، وتنشيط المفاهيم التي تعلموها فيما سبق وتحريكها لتبرز على السطح حتى يسهل ربطها بالمفاهيم الجديدة .

ومن الجدير بالذكر أن العديد من الدراسات في مجال المنظمات المتقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم قد أكدت في الواقع على أهمية المنظمات المتقدمة كأسلوب للتدريب والتعلم والتذكر، وأن له فعاليته في تنمية الكثير من المهارات المختلفة، وتنمية الدافعية والفهم، وتحسين الأداء ، واكتساب الكثير من السلوكيات الجديدة والمرغوبة . وفي هذا الإطار تعد المنظمات البيانية *graphic organizers* كما يرى هالاهان وآخرون (٢٠٠٧) .Hallahan et.al أحد أهم أنماط المنظمات المتقدمة حيث تزود التلاميذ بالتمثيلات البصرية اللازمة لكل من المفاهيم والحقائق. ونحن نرى أن بوسعنا في هذا الإطار أن نعرف المنظمات البيانية على أنها عرض بصري أو تصويري أو بياني يصور العلاقة التي يمكن أن توجد بين الحقائق، والمصطلحات، والأفكار التي تتضمنها مهمة معينة يقبل التلاميذ على تعلمها . ويكمن الهدف من استخدام مثل هذه المنظمات في التوضيح البصري لتلك الكيفية التي ترتبط بها المعلومات . ومن المعروف أن المنظمات البيانية الفعالة لا تتضمن سوى المعلومات الهامة فقط ، وتكون ذات تركيب أو بنية منطقية معينة، وتوضح العلاقات المفاهيمية في هذا التركيب . ومن الملاحظ أن

الباحثين والمعلمين قد تمكنوا حتى الآن من استخدام تلك المنظمات البيانية بصورة ناجحة وذلك في كل المجالات الأكاديمية تقريبا .

ومما لا شك فيه أن المنظمات البيانية في حد ذاتها إنما تضم أنماطاً فرعية عديدة من المنظمات حيث هناك العديد من الأنماط الفرعية التي تندرج تحتها، ومن أمثلتها الخريطة الوصفية *descriptive (thematic) map* التي تصور العلاقات الهرمية، والشجرة المتشابكة *network tree* التي تنظم مجموعة البيانات الهرمية وتعرض العناصر الأساسية والعناصر الفرعية المتضمنة، والخريطة العنكبوتية *spider map* التي غالبا ما نستخدمها عندما لا تنتظم المعلومات المقدمة بصورة هرمية، وخريطة المشكلة والحل *problem and solution map* عندما تتضمن المعلومات المقدمة مشكلات وحلول تقوم على هيئة علاقات تقوم على السبب والنتيجة، وتلخيص المشكلة والحل *problem-solution outline* للمقارنة بين الحلول العديدة لمشكلة ما، وخريطة الأحداث المتتابعة *sequential episodic map* لتخطيط علاقات السبب والنتيجة، والخريطة المقارنة *comparative and contrastive map* للمقارنة بين مفهومين وفقاً لخصائص كل منهما، ومصفوفة المقارنة *compare- contrast matrix* كاسلوب أخر للمقارنة بين خصائص المفاهيم المختلفة، ومقياس الخط المتصل *continuum scale* لتنظيم البيانات على امتداد بعد معين كأن نصف شيئين مثلاً على أن أحدهما أقل من الآخر أو أكثر منه، أو أطول أو أقصر منه، وما إلى ذلك . وإلى جانب ذلك هناك السلسلة الخاصة بتسلسل الأحداث *series of events chain* لتنظيم المعلومات وفقاً لعدة مراحل أو خطوات مختلفة، والخزيطة الدائرية *cycle map* لتنظيم البيانات ذات الطبيعة الدائرية حيث لا تكون هناك في الواقع بداية واضحة يمكن الانطلاق منها أو نهاية محددة يمكن التوقف عندها . كما يوجد أيضاً إلى جانب ذلك ملخص التفاعلات الإنسانية *human interaction outline* لتنظيم الأحداث في إطار سلسلة معينة من

الأفعال وردود الأفعال، وهذا المنظم له أهمية كبيرة في العلوم الاجتماعية والإنسانية .

وفضلاً عن ذلك فقد برز مؤخراً نمط من هذه المنظمات البيانية حاول البعض معه أن يستغلوا ذلك التقدم التكنولوجي الذي نلمسه في العصر الحديث فتم في هذا المضمار تقديم تلك المنظمات البيانية التي ترتكز على الكمبيوتر *computer-based graphic organizers* وهي المحاولة التي حاول الكثيرون أن يحولوا الكثير من الأساليب والاستراتيجيات التي ثبتت فعاليتها إلى هذا الطريق مستغلين اهتمام هؤلاء الأطفال بالكمبيوتر، وانتباههم له، وانجذابهم إليه . ومع أهمية هذه المحاولة، بل وضرورتها في بعض الأحيان فإنها ليست بالبساطة التي قد يتصورها البعض، ولكنها تتطلب أن يتم تقديمها والتدريب الكافي عليها من جانب المعلم استغلالاً لذلك الانجذاب الواضح للأطفال نحو الكمبيوتر . وإذا ما أمعنا النظر في هذا الأمر فإننا سوف نجد أن مثل هذا الموضوع إنما يعني ضرورة أن يتوفر جهاز كمبيوتر أولا في ذات المكان الذي يوجد الطفل فيه أي أن الأمر يتطلب من هذا المنطلق وجود ذلك الجهاز آنذاك، ثم تدريب مثل هذا الطفل بعد ذلك على استخدامه بتلك الكيفية التي سوف يتم اللجوء إليه بموجبها حتى نضمن أننا حينما نستغل انجذاب الطفل إليه سوف يكون بوسعنا آنذاك أن نحقق النتائج المنشودة . إلا أن هناك نمطين من أنماط المنظمات البيانية يعدان في الواقع من أهم الأنماط التي تتضمنها مثل هذه المنظمات البيانية وخاصة في إطار التعلم الأكاديمي هما منظم الوحدة *unit organizer* والمخطط أو الرسم التوضيحي للمفهوم *concept diagram* . وقد أكدت الدراسات التي استخدمتهما أنهما من أهم وأفضل المنظمات البيانية ومن أعظمها أثراً في هذا الصدد .

ويعد منظم الوحدة بمثابة مثال لتلك الكيفية التي يمكن بموجبها للمنظم البياني أن يربط بين المفاهيم والحقائق المختلفة من وحدة *unit* معينة بأسرها حتى يجعل من السهل على التلاميذ تذكر مثل هذه المعلومات . ويرى بودا وآخرون (٢٠٠٠)

وليـنز واخـرون (١٩٩٤) .Lenz et.al أن مـنظم الـوحدة إنمـا .Boudah et.al يمـثل فـي أسـاسـه جـزءاً ممـا يعـرف بإجـراءات تحـسين المحـتوى *content enhancement routine* وهـو ذلـك الأسـلوب الـذي تـم إعـداده واسـتخدامه لمسـاعدة المعلمين علـى المشاركة في اتخـاذ القرارات الخاصـة بالتخطـيط والـذي يـتعلق بـتحديد المحـتوى الحاسـم الـذي يجب أن يـتم التركيـز علـيه أثـناء الـتدريس، وكيفية تحـويل ذلك المحـتوى إلـى صـيغة بـسيطة للتعلم فضلاً عن كيفـية تقديم مثل هـذا المحـتوى بـصـورة يمكـن تذكـرها مـن جانـب مجمـوعات مـن التلامـيذ تتـباين اكاديميا . وعادة ما يتم استخدام مثل هذا المنظم البيانـي المعروف بمنظم الوحدة في العديد من المقررات الأكاديمية المختلفة، كما يكون من شأنه في ضوء ما أسفرت عنه الدراسات المختلفة أن يؤدي إلى نتائج إيجابية في هذا الصدد .

ومـن جهـة أخـرى فـإن إجـراء مـنظم الـوحدة يـتم اسـتخدامه فـي سـبيل مـساعدة المعلمين علـى تخطـيط الـوحدة، وتقديمها، وبـنائها أو صـياغتها . ومـن شـأن هـذا الإجراء أن يساعد جميع التلاميذ على القيام بما يلي :

١- أن يفهمـوا أن تلك الـوحدة مـا هـي إلا جزء من منهج أكبر، أو أفكار أكثر، أو تتابع معين من الوحدات .
٢- أن يفهمـوا خلاصـة الـوحدة أو الفكـرة المحورية المتـضمنة فيها وذلك عن طريق إعادة صياغة عنوان للوحدة .
٣- أن يدركوا تركيب أو تنظيم المعلومات الهامة بالوحدة .
٤- أن يعرّفوا أو يحددوا تلك العلاقات التـي تنـشأ بين المعلومات الهامة التي تتضمنها الوحدة .
٥- أن يـسأل التلامـيذ أسـئلة تـتعلق بـتلك المعلـومات المفتاحـية للـوحدة، وأن يجيبوا عنها .
٦- أن يراقبوا ذلك الـتطور الـذي يحـدث والإنجـاز الـذي يمكـن أن يـتحقق فـي التعلم .

٧- أن يظلوا محتفظين في ذهنهم بالأفكار الكبيرة المتضمنة بالوحدة فضلاً عن تركيب مثل هذه الوحدة أو بنيتها وذلك أثناء قيامهم بتعلم محتوى تلك الوحدة .

ومن جهة أخرى يذهب بولجرين ولينز (١٩٩٦) Bulgren & Lenz إلى أن المخطط أو الرسم التوضيحي للمفهوم يعتبر مثالاً آخر للمنظمات البيانية . ويعرض هذا المخطط بطريقة بصرية لتلك المكونات الهامة التي يتضمنها المفهوم، وكيف ترتبط مع بعضها البعض. ومن الملاحظ أن هذه المكونات تتضمن كلمات مفتاحية ترتبط بالمفهوم، والخصائص التي تتضح في الغالب، وتلك التي تتضح أحياناً فضلاً عن الخصائص التي لا تتضح بالنسبة لذلك المفهوم، أي أنه من هذا المنطلق يوضح الأمثلة واللاأمثلة فيما يتعلق بذلك المفهوم، ويتيح الفرصة للممارسة في وجود مثال جديد، ويعطي الفرصة للتلميذ كي يقدم تعريفاً لذلك المفهوم بكلماته هو .

وعندما يتم الدمج بين المخطط أو الرسم التوضيحي للمفهوم من جهة وبين إجراء تحسين المحتوى من جهة أخرى فإن المخطط الخاص بالمفهوم أو الرسم التوضيحي له يقلل في الواقع من تلك الحقائق غير المرتبطة بالموضوع، ويساعد التلاميذ في التركيز على فهم العديد من تلك الخصائص الهامة التي يتسم بها موضوع معين .

وجدير بالذكر أن تتابع المنظمات البيانية بالنسبة لأولئك التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا يرتبط فقط بالعرض البصري للمفاهيم، ولكن فعالية تلك المنظمات إنما تنبع في الأساس من ملاءمتها للاستخدام من جانب المعلمين. هذا وتتطلب المنظمات البيانية في واقع الأمر من المعلمين أن يقوموا بعدد من الأمور من أهمها ما يلي :

١- تحديد المكونات الهامة التي تتضمنها وحدة ما، أو مفهوم معين، أو موضوع محدد .

٢- وصف تلك الكيفية التي ترتبط بها مثل هذه المكونات بالوحدة، وببعضها البعض .

٣- تقرير وتحديد مدى الجودة التي تعرض بها تلك المنظمات في الواقع للعلاقات القائمة بطريقة بصرية .

وما إن ينتهي المعلم من عملية التخطيط هذه فإنه يبدأ في تعليم ذلك المنظم لتلاميذه . ومن المعروف أن المنظمات البيانية لا تحقق النجاح المنشود عندما يتم استخدامها مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلا عندما يتم دمجها في عملية التعلم وتقديمها لهم من هذا المنطلق وهو ما يسهم في تحقيق الاستفادة منها . وهذا يعني أنه يجب على المعلم أن يقوم بتعليم التلاميذ كيفية استخدام المنظمات وذلك باستخدام النمذجة، والممارسة الموجهة، والتغذية الراجعة التصحيحية أو التصويبية . كما أنه يجب أن يزود التلاميذ أيضاً بإشارات معينة مثل متى يمكنهم استخدام مثل هذه المنظمات، وكيف يمكنهم استخدامها بطريقة مستقلة .

رابعاً : تعليم الإستراتيجية أو تعليم إستراتيجية التعلم

من الجدير بالذكر أن إستراتيجية التعلم ليست هي المهام المختلفة التي يشرع الطفل في القيام بها كي تساعده على أن يتعلم الاستقلالية في الأداء ، أو أن يتعلم تنظيم الذات حيث يتطلب الأمر أن يتعلم التلاميذ العديد من الأشياء والنماذج والاتجاهات والمداخل في سبيل ذلك، وأن يتمكنوا من استخدامها والاستفادة منها حتى يصير بوسعهم أن يفهموا ما يحاولون أن يقوموا في الواقع باكتشافه . إذن فالأمر هنا لا يقف عند حدود مهام معينة يتعلمها التلميذ، ولكنه يعد بمثابة اتجاه، أو أسلوب عمل يتعلم التلميذ بموجبه ما يقدم على تناوله من أشياء . وإذا ما أراد المعلم للتلميذ أن يكتسب هذا الأمر فإنه يقوم أولا بنمذجته له حتى يوفر له بذلك وسيلة فعالة تعينه على التعلم حيث يقوم التلميذ على أثر ذلك بمحاكاة أو تقليد ما يقدمه له المعلم حتى يصل إلى الأداء الماهر له، كما يمكن للمعلم إلى جانب النمذجة أن يعلم التلميذ ما يريد بأسلوب مباشر أي أن يتبع أسلوب التعليم المباشر

كـي يعلمـه أن ينـتهج مـثل هـذه الإسـتراتيجية حـال تـناوله لمخـتلف الموضـوعات والمهام والأنشطة التي يتضمنها المنهج.

ويرى بيكمان Beckman (٢٠٠٢) أن الإستراتيجية هي أداة معينة، أو خطة محددة، أو أسلوب أو طريقة ما يتم استخدامها في الأساس من جانب المتعلم حتى يقوم بإنجاز مهمة معينة يكون قد تم تعيينها له . أي هي مجموعة من الأفعال التي يتم القيام بها حتى يمكن أن تؤدي إلى تحسين مستوى التعلم من جانب الفرد وذلك عن طريق التخزين، والاستبقاء، والتذكر، واستغلال المعلومات الجديدة التي يقوم الفرد باكتسابها أثناء قيامه بتعلم مثل هذه الإستراتيجية.

وعلـى هـذا الأسـاس فـنحن نـرى أن إسـتراتيجية الـتعلم إنمـا تعـد بمـثابة تلـك الأفعـال، أو الإجـراءات المحـددة، أو المـبادئ، أو القـواعد التـي يـتم اللجـوء إلـيها وإتباعها من جانـب المـتعلم فـي سـبيل تيسـير عملية اكتساب المعلومات، وتناولـها، وتكاملهـا، وتخـزينها، واستدعائها عند الحاجة إليها وذلك في المواقف المختلفة مما يكون من شأنه أن يؤدي إلى تحسين التعلم من جانب التلميذ . وعادة ما تنتظم تلك الإستراتيجية على هيئة سلسلة من الخطوات وذلك عن طريق استدعاء ما يتضمنه مخـزونه المعرفـي ، وتذكـره وقـت الحاجـة إلـيه، واسـتخدام المعلومات الجديدة التي يـتم اكتسابها فـي هـذا الـصدد لإكمـال المهـام المنـشودة والأنـشطة المتـضمنة حتـى يـصبح بمقـدوره آنذاك أن يحقق ذلك الغرض الذي تسعى الإستراتيجية في الأساس إلـى تحقيقه . كذلك فـإن الإسـتراتيجية عـادة ما تتضمن خطوات معينة، وإجراءات محددة تتسم بالكفاءة، والفعالية، والتنظيم يتم استخدامها عادة عند التعلم، أو التذكر، أو الأداء .

وهناك العديد من الأساليب المتنوعة التي يتم استخدامها في هذا الإطار، ووفقاً لذلك فإن الفرد عادة ما يلجأ إلى استخدام أساليب معرفية تساعده على تناول المهام المنشودة، وأخرى انفعالية تساعده في اكتساب الثقة المطلوبة والتغلب على مشاعر القلـق التـي قـد تنـتابه، وثالـثة تعويـضية يـتمكن بموجـبها مـن الـتغلب علـى أوجـه

القصور التي قد يعاني منها، فضلاً عن أساليب للتذكر تزيد من قدرته على اكتساب واستخدام المهام الجديدة، وأساليب أخرى اجتماعية كالتعاون والتفاعل الذي قد يكون من شأنها أن تسهم في حدوث التعلم، ثم يتم أخيراً استخدام أساليب ميتامعرفية *metacognitive* يتمكن بمقتضاها من استخدام الإستراتيجية المطلوبة، والاستمرار فيها، وتحقيق الاستفادة المرجوة منها .

وفضلاً عن ذلك فإن استراتيجيات التعلم من هذا المنطلق هي تلك الأدوات أو الأساليب التي عادة ما نقدم على استخدامها كي تساعدنا على فهم وتعلم المواد أو المهارات الجديدة التي يتم اكتسابها، والعمل على تكامل مثل هذه المعلومات الجديدة مع تلك المعلومات التي نعرفها وذلك بطريقة تجعلها ذات معنى ومغزى ، والقدرة على استدعاء مثل هذه المعلومات أو المهارات فيما بعد حتى وإن حدث ذلك في موقف مغاير أو مكان يختلف عن ذلك الموقف أو المكان الذي يكون قد تم اكتسابها فيه .

وتذهب كاترين كينوشيتا (٢٠٠٣) Kinoshita, C. إلى أن إستراتيجية تعلم اللغة ما هي إلا أساليب يستخدمها المتعلمون كي يتمكنوا من القيام بأنشطة أو مهام لغوية معينة تضم أنشطة التحدث، أو الاستماع، أو القراءة، أو الكتابة، أو التعرف على المفردات اللغوية التي يتضمنها درس معين . ويذهب أوكسفورد (٢٠٠١) Oxford إلى أن إدراك الفرد لوجود مهمة معينة تتطلب الأداء، أو مسألة في حاجة إلى الحل إنما يعد بمثابة الخطوة الأولى في سبيل ذلك حيث أن من شأنه أن يدفع بالفرد إلى استخدام أسلوب معين أو عدد من الأساليب (المعرفية، أو الميتامعرفية، أو الاجتماعية، أو الانفعالية، أو غيرها) التي تتكامل مع بعضها البعض كي يتمكن من القيام بالأداء الصحيح للمهمة، أو التوصل إلى الحل الصحيح للمسألة حيث يتطلب مثل هذا الأمر إتباع عدد من الخطوات والإجراءات (الإستراتيجية) التي عادة ما يكون من شأنها أن تعينه على تحقيق الهدف المنشود أو الغرض المستهدف .

ومن جهة أخرى فقد تكون هذه الإستراتيجية معرفية، والإستراتيجية المعرفية *cognitive strategy* من هذا المنطلق هي مجموعة الإجراءات التي يلجأ المتعلم اليها، ويتبعها حتى يتمكن من إنجاز مهام اكاديمية معينة، أو تحسين المهارات الاجتماعية . ولكي يصبح بمقدور الفرد أن يحقق الأهداف المنشودة فإنه قد يلجأ إلى استخدام أكثر من إستراتيجية معرفية واحدة، ومن أهم هذه الاستراتيجيات التصور البصري *visualization* والاستخدام اللفظي *verbalization* وإجراء الترابطات *making associations* والتعنقد *chunking* إلى جانب طرح الأسئلة *questioning* والمسح والتصفية *scanning* وتحديد الأهمية *underlining* وتناول الإشارات المحددة *accessing cues* واستخدام الأساليب التي تعين على التذكر (الذاكرية) *mnemonics* والنطق بالكلمات *sounding out words* والمراجعة الذاتية *self- checking* والمراقبة أو الملاحظة . *monitoring* كما يذهب جراهام وآخرون Graham et.al. (١٩٩٢) إلى أن مثل هذه الإستراتيجية قد تكون كذلك ميتامعرفية فتكون ذات طبيعة تنفيذية بدرجة أكبر مما يدفع التلميذ إلى استخدامها خاصة في التخطيط للتعلم أو لتنفيذ الإستراتيجية، ومراقبة الأداء، والتقييم وهو ما جعل الإشارة تتم إليها على أنها استراتيجيات التنظيم الذاتي . ومن المعروف أن استراتيجيات التنظيم الذاتي إنما تعد في الواقع هي تلك الاستراتيجيات التي تتضمن تحديد الأهداف، والتعلم الذاتي، والمراقبة الذاتية، والتعزيز الذاتي . ومن ثم فإن المتعلمين الذين يتسمون بالتنظيم الذاتي إنما يتسمون بارتفاع مستوى تحصيلهم الأكاديمي حيث يتمكنون من تحديد الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها من خلال التعلم بصورة جيدة، ويتحدثون عن أنفسهم بشكل إيجابي، ويستخدمون التعلم الذاتي كي يتمكنون من حل مشكلات التعلم التي يمكن أن تواجههم، ويراقبون معدل استيعابهم أو تقدمهم ذاتيا، ويكافئون أنفسهم على نجاحهم في تحقيق الأهداف المنشودة . كما أنهم إلى جانب ذلك قد يعملون أيضاً على دمج استخدام تلك

الأساليب المعرفية والأساليب الميتامعرفية *metacognitive* حتى يتمكنوا من تحقيق النجاح المنتظر .

ومن جهة أخرى يرى لينز وآخرون (١٩٩٦) Lenz et.al. أن الإستراتيجية يمكن أن تكون بسيطة أو معقدة، كما يمكن أن يتم تطبيقها بطريقة لا شعورية أو يتم تطبيقها شعوريا وذلك عن وعي وإدراك وبطريقة مقصودة . وفيما يتعلق باستراتيجيات التعلم البسيطة فإنها تعد من أكثر الاستراتيجيات التي نستخدمها جميعاً وخاصة في المواقف المدرسية أو مواقف التعلم بصفة عامة، وقد تتضمن مثل هذه الاستراتيجيات تدوين الملاحظات، أو تصميم خريطة معينة، أو طرح الأسئلة، أو إعادة القراءة، أو المراجعة على ما نقوم بأدائه من أعمال، أو إعداد ملخص قبل الشروع في الكتابة، أو تسميع عرض معين بصوت مسموع، أو رسم صورة معينة يمكن أن تعين في عملية التعلم . أما الاستراتيجيات المعقدة فهي مجموعة من الاستراتيجيات المختلفة التي يتم استخدامها بطريقة أو بأخرى في سبيل أداء مهمة تعلم معقدة مثل كتابة موضوع إنشاء، أو قراءة قطعة معينة، أو الإجابة على تلك الأسئلة التي تلي إحدى قطع الفهم . وفي هذا الميدان فإن تلك المجموعة المعقدة من الاستراتيجيات التي يتم اللجوء إليها في سبيل كتابة أحد موضوعات الإنشاء إنما تتضمن ثلاث مراحل متتالية ومتكاملة هي التخطيط ، والكتابة، والمراجعة يتطلب كل منها استخدام عدد من الاستراتيجيات المختلفة . فيتطلب التخطيط مثلاً التفكير في أولئك الأفراد الذين سيقرأون ذلك الموضوع، وهل سيلبي احتياجاتهم أم لا، وهل سيجذب انتباههم أم لا، وكتابة ملخص للموضوع، وتحديد النقاط الهامة التي تتطلب أن نتناولها بالتفصيل حتى تكون الكتابة جيدة . أما الكتابة في حد ذاتها فإنها تتطلب تحديد الأفكار الأساسية، وكتابة التفاصيل الكافية لكل منها، ثم تلخيص الفكرة الرئيسية في الخاتمة . وتأتي المراجعة لتضم هي الأخرى عدداً من هذه الخطوات مثل التأكد من أننا نسير وفق الملخص الذي قمنا بإعداده من قبل، وإعادة قراءة الموضوع من جديد، والتأكد من

صحة المفردات والتراكيب اللغوية المستخدمة، وصحة استخدام أدوات الترقيم، ثم التنقل بين المراحل الثلاث المتضمنة للتأكد من صحة ما يكون قد تمت كتابته، وتحديد الأخطاء وتصويبها، وإضافة معلومات جديدة، والاستمرار في ذلك حتى ننتهي من هذا الموضوع .

وفضلاً عن ذلك يمكن أن يتم تصنيف الاستراتيجيات وفقاً للغرض منها، أو تلك الوظيفة التي يمكن أن تؤديها للمتعلم فإذا ما كان الهدف من الإستراتيجية هو أن تساعد المتعلم على اكتساب معلومات أو مهارات جديدة فإنها يمكن أن يشار إليها حينئذ على أنها استراتيجيات الاكتساب . *acquisition strategies* كما يمكن أن تستخدم بغرض مساعدة المتعلم على تناول ما يكون لديه من معلومات، أو نقلها من موقف إلى آخر حتى تثبت في الذاكرة، وهذه الاستراتيجيات هي في الواقع استراتيجيات تخزين . *storage strategies* أما إذا ما كان يتم استخدام مثل هذه الإستراتيجية بغرض مساعدة المتعلم على التذكر، أو استرجاع ما يكون قد تعلمه فإنها تعرف آنذاك بأنها نمط من استراتيجيات عرض المعلومات .
demonstration and expression of knowledge strategies
ويذهب أوكسفورد (٢٠٠١) Oxford إلى أن إدراك الفرد لوجود مهمة معينة تتطلب الأداء، أو مسألة في حاجة إلى الحل إنما يعد بمثابة الخطوة الأولى في سبيل ذلك حيث أن من شأنه أن يدفع بالفرد إلى استخدام أسلوب معين أو عدد من الأساليب (المعرفية، أو الميتامعرفية، أو الاجتماعية، أو الانفعالية، أو غيرها) التي تتكامل مع بعضها البعض كي يتمكن من القيام بالأداء الصحيح للمهمة، أو التوصل إلى الحل الصحيح للمسألة حيث يتطلب مثل هذا الأمر إتباع عدد من الخطوات والإجراءات (الإستراتيجية) التي عادة ما يكون من شأنها أن تعينه على تحقيق الهدف المنشود .

ومن جهة أخرى يمكن اللجوء إلى استراتيجيات التنظيم الذاتي في هذا الإطار وهي تلك الاستراتيجيات التي تعد في الواقع بمثابة الاستراتيجيات التي تتضمن

تحديد الأهداف، والتعلم الذاتي، والمراقبة الذاتية، والتعزيز الذاتي . ومن ثم فإن المتعلمين الذين يتسمون بالتنظيم الذاتي إنما يتسمون بارتفاع مستوى تحصيلهم الأكاديمي حيث يتمكنون من تحديد الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها من خلال التعلم بصورة جيدة، ويتحدثون عن أنفسهم بشكل ايجابي، ويستخدمون التعلم الذاتي كي يتمكنون من حل مشكلات التعلم التي يمكن ان تواجههم، ويراقبون معدل استيعابهم أو تقدمهم ذاتيا، ويكافئون أنفسهم على نجاحهم في تحقيق الأهداف المنشودة . كما أنهم إلى جانب ذلك قد يعملون أيضاً على دمج استخدام تلك الأساليب المعرفية والأساليب الميتامعرفية *metacognitive* حتى يتمكنوا من تحقيق النجاح المنتظر .

ويمكن أن نعرض لأهم الاستراتيجيات التي يمكن أن يتم تعليمها للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والأنماط المختلفة لمثل هذه الاستراتيجيات في هذا المضمار وذلك على النحو التالي :

(١) استراتيجيات اجراء العمليات الحسابية وحل المشكلات :

من الجدير بالذكر أن هناك عدداً من الاستراتيجيات التي يتم استخدامها في سبيل إجراء العمليات الحسابية *computations* أو القيام بحل المشكلات المختلفة *problem- solving* والتي عادة ما تصبح أكثر فعالية عندما يتم استخدام أكثر من إستراتيجية واحدة في ذات المرة الواحدة . ومن أهم هذه الاستراتيجيات ما يلي :

أ- التصور البصري . *visualization*

ب- استخدام الألفاظ أو الاستخدام اللفظي . *verbalization*

جـ- أساليب تحسين التذكر أو الأساليب الذاكرية . *mnemonics*

د- إجراء الترابطات . *making associations*

هـ- التعنقد . *chunking*

و- الكتابة . *writing*

(٢) استراتيجيات تحسين الإنتـاجيـــة :

هناك العديد من الاستراتيجيات التـي عـادة مـا يتم اللجوء اليها فـي واقـع الأمـر وذلـك فـي سبيل تحسين مستوى الإنتاجية *productivity* مـن جانـب الفـرد أو الأفراد الذين نقوم بتعليمهم إياها بحيث يكون بوسعنا أن آنذاك نلمس بسهولة مثل هذا التغير الذي يحدث . ومن أهم هذه الاستراتيجيات ما يلي :

أ- التصور البصري . *visualization*

ب- استخدام الألفاظ أو الاستخدام اللفظي . *verbalization*

جـ- المراقبة الذاتية أو مراقبة الذات . *self- monitoring*

د- استخدام الإشارات أو التلميحات . *use of cues*

(٣) استراتيجيات دقة القراءة وطلاقتها :

مما لا شك فيه أن هناك أيضاً استراتيجيات عدة يتم استخدامها في سبيل تحقيق الدقة والطلاقة في القراءة *reading accuracy and fluency* من جانب التلاميذ الذين يقومون بتعلم مثل هذه الاستراتيجيات المتعددة والمتنوعة التي يتمثل أهمها فيما يلي :

أ- الإشـارة بالإصـبع إلـى الحـرف المنـشود، أو الكلمـة المحـددة *finger pointing* أو القيام بتتبع ذلك الحرف أو تلك الكلمة *tracking* وذلك في المواضع المختلفة من الكلمات أو الجمل التي قد يرد فيها .

ب- نطق الكلمات غير المعروفة بصوت مرتفع . *sounding out unknown words*

جـ- الطرح الذاتي لتلك الأسئلة التي تتعلق بالدقة . *self- questioning for accuracy*

د- التعنقد . *chunking*

هـ- استخدام تلك الإشارات التي ترد في النص أو السياق . *using contextual clues*

(٤) استراتيجيات الكتابـــة :

من المتفق عليه أن هناك من جانب اخر عدة استراتيجيات يمكن اللجوء إليها واستخدامها في واقع الأمر وذلك في سبيل تعليم الكتابة *writing* وتحسين الأداء الكتابي بشكل عام لأولئك التلاميذ الذين يعانون من مشكلات في الكتابة أو ممن يعانون من صعوبات التعلم في الكتابة بصفة عامة حيث عادة ما يكون من شانها أن تسهم بصورة أساسية في تحسين مثل هذا المستوى الكتابي من جانب أولئك التلاميذ . وتعد الاستراتيجيات التالية من أهم الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في هذا المضمار ، بل ومن أكثرها شيوعاً :

أ- التخطيط أي التخطيط للكتابة . *planning*

ب- المراجعة . *revising*

جـ طرح الأسئلة أو التساؤل . *questioning*

د- استخدام الإشارات . *use of cues*

هـ التصور البصري . *visualization*

و- استخدام الألفاظ أو الاستخدام اللفظي . *verbalization*

ويعد مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على استخدام إستراتيجيات التعلم بمثابة أمر غاية في الأهمية إذ أن التعلم هو عملية اكتساب المعلومات واستبقائها بما يساعد الفرد على أن يقوم بتطبيقها على امتداد حياته بأسرها، وبالتالي فإن تعليمهم الإستراتيجية يمكن أن يترك أثره عليهم طوال حياتهم حيث قد يكون من شانه أن يساعدهم إلى حد كبير على تجاوز مشكلات *difficulties* سوء التنظيم، والإحباط ، ومشكلات التذكر، وإتباع التعليمات، ومشكلات الإدراك البصري والسمعي في مواقف التعلم إلى جانب العجز عن أداء تلك المهام التي تتطلب استخدام الورقة والقلم مثل كتابة موضوعات الإنشاء، وتدوين الملاحظات، وكتابة الواجبات المنزلية، وحل الاختبارات . ونظراً لإتاحة الفرص الكافية لممارسة ما يكون هؤلاء التلاميذ قد تعلموه من معلومات جديدة، وتلقي التغذية الراجعة

المناسبة، وتطبيق المعارف التي يكونوا قد اكتسبوها أو المهارات التي يكونوا قد تعلموها على مواقف يألفونها ومواقف أخرى لا يألفونها مع انخفاض وتناقص كم المساعدة التي يتلقونها في سبيل ذلك حتى تنتهي تماماً إنما يعمل على انتقال أثر التدريب والتعليم إلى تلك المواقف مما يسهم في استمرار أدائهم لها مع تحسن مثل هذا الأداء بدرجة كبيرة، وتحقيق الاستفادة منه على مدى فترة زمنية طويلة .

ومن ثم فإن تعليم الإستراتيجية أو تعليم إستراتيجية التعلم عادة ما يكون من شأنه أن يؤدي إلى تحسين مستوى التحصيل أو مستوى الأداء الأكاديمي بصفة عامة من جانب أولئك التلاميذ الذين نقوم بتعليمهم إياها بما فيهم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث أنهم عادة ما يقوموا باستخدام ما يكونوا قد خبروه أثناء تعلمهم الإستراتيجية . وبطبيعة الحال هناك عدد من المخرجات التي تضمن عندما يتوفر أغلبها أن يتم تحقيق قدر معقول من التقدم من جانب التلاميذ الذين يتم تعليمهم إستراتيجية التعلم تلك حيث يصير بمقدورهم أن يصبحوا مستقلين في تعلمهم، ومنتجين كمتعلمين وذلك على امتداد حياتهم . ومن جهة أخرى فعندما يتعلم الفرد الإستراتيجية فإن مثل هذه الأساليب إنما تصير بمثابة أفكار وسلوكيات تحدث بصورة تلقائية يكون من شأنها أن تيسر وتسهل من قيام الفرد بإنجاز تلك المهام التي يتم تقديمها له حيث عادة ما يكون من شأنها أن تساعده على التخطيط لمواجهة ما يمكن أن يعترضه من مشكلات، ومراقبة الأداء، وتقييمه . وعادة ما يكتسب الثقة في النجاح من جراء ذلك مما يجعله لا يهاب المواقف المختلفة، ويدفعه إلى مواجهتها، ومحاولة التوصل إلى الحلول الصحيحة لها .

وكما توجد مداخل أو أساليب أو استراتيجيات فعالة للتعلم يمكن أن يلجأ إليها المتعلمون على اختلافهم حتى يتمكنوا من تحقيق الاستفادة المرجوة مما يقدمون على تعلمه فإن هناك مثلها من المداخل أو الأساليب أو الاستراتيجيات الفعالة للتعليم التي يمكن أن يلجأ إليها المعلمون في سبيل تعليم التلاميذ ما يودوا أن يعلموهم إياه استناداً إلى طبيعة هؤلاء المتعلمين، وطبيعة المادة التعليمية التي يتم

تقديمها لهم، وطبيعة الموقف التعليمي الذي يحكم عملية التعليم والتعلم . وتعد مثل هذه الأساليب أو الاستراتيجيات بمثابة استراتيجيات فعالة للتعليم العلاجي يمكننا أن نستعين بها أو نلجأ إليها في سبيل تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بعض المواد التعليمية التي نرى أنها مفيدة لهم، وأنه يجب عليهم أن يلموا بها، وأن يحققوا الاستفادة المرجوة منها حتى يتم تحقيق الأهداف المنشودة .

ومن الملاحظ أن التراث السيكلوجي إنما يعج بالعديد من البحوث والدراسات التي تم إجراؤها في هذا الصدد والتي أسفرت نتائجها عن أهمية مثل هذه المداخل أو الاستراتيجيات في توفير وتقديم التعليم اللازم والفعال للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مع اختلاف نمط صعوبات التعلم، واختلاف المستوى العمري أو الصفوف الدراسية لأولئك التلاميذ . وفي هذا الإطار يرى ناواسيك وآخرون (١٩٩٠) Nowacek et.al. وسنديلار وآخرون (١٩٩٠) Sindelar et.al. أن مدخل التعليم المنتظم *systematic approach to instruction* من شأنه أن يؤدي إلى تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي لمثل هؤلاء التلاميذ، كما أن بمقدور المعلمين أن يتعرفوا على تلك المكونات الأساسية التي تؤلف هذا المدخل، وأن يعملوا على تحديدها بصورة دقيقة، وأن يقوموا بإدخال التعديلات التي يرون أنها تعد ضرورية حتى يصبح بوسعهم أن يحسنوا مما يصدر عنهم من سلوكيات تدريسية . ومع استخدام هذا المدخل في تعليم هؤلاء التلاميذ سوف يجد المعلمون أنفسهم قادرين على إتاحة فرص التعلم اللازمة أمام تلاميذهم هؤلاء التي يتمكنون بموجبها من تحقيق الأهداف المنشودة في هذا الصدد .

ومن أهم الممارسات التدريسية الشائعة التي يمكن أن يلجأ إليها المعلمون والتي عادة ما يكون شأنها أن تساعدهم على تحقيق النجاح المنشود حيث تتيح الفرص اللازمة أمام التلاميذ للتعلم والممارسة، وتمكنهم من فهم وإدراك واستيعاب ما يتم تقديمه لهم، بل وتسهم في حدوث التعميم أو انتقال أثر التعليم أو التدريب ما يلي :

١- تقسيم التعليم إلى خطوات صغيرة يتم تعليم إحداها للتلاميذ في كل مرة حتى يتمكنوا من فهمها واستيعابها وممارستها فيتم آنذاك الانتقال إلى الخطوة التالية، ثم التي تليها، وهكذا حتى يتم الانتهاء من تلك المهمة المنشودة أو النشاط المستهدف . ومن الملاحظ أن هذا المبدا إنما يتم في ضوء ما يعرف بتحليل المهمة *task analysis* وهو ذلك المبدأ الذي ينشد تحليل المهمة المقدمة للتلاميذ بصفة عامة والتلاميذ ذوي الإعاقات على وجه الخصوص إلى الخطوات الأساسية التي تؤلفها، وتحديد أولويات معينة لمثل هذه الخطوات حتى يتم تعليم التلاميذ وفقاً لها، ويتم تعليم التلاميذ على هذا الأساس حتى نجد أنهم قد فهموا المهمة، وقد أصبح بوسعهم أن يؤدوها عندما يتمكنون من أداء آخر هذه الخطوات .

٢- إتاحة الفرصة أمام التلاميذ لممارسة ما يكونوا قد تعلموه وذلك عقب كل خطوة من تلك الخطوات التي يتم تقسيم المهمة في ضوئها حيث أن مثل هذه الممارسة عادة ما يكون من شأنها أن تسهم في تثبيت ما يكون التلاميذ قد تعلموه من معلومات أو مهارات أو غيرها . ومع الاستمرار في هذا الإجراء حتى ينتهي التلاميذ من أداء المهمة المقدمة لهم سوف يصير بوسعهم أن يؤدوا مثل هذه المهمة بدرجة معقولة من الإتقان والجودة، وأن يستفيدوا من ذلك في مواقف أخرى غير تلك المواقف التي يكونوا قد تعلموه فيها وهو ما يؤكد على انتقال أثر التعليم أو التدريب .

٣- تقديم التوجيه اللازم للتلاميذ وإرشادهم أثناء قيامهم بالممارسات الأولية لتلك الخطوات إذ أن من أهم واجبات المعلم أن يساعد التلاميذ في التوصل إلى الأداء الصحيح للمهمة المنشودة أو النشاط المطلوب . ومن المعروف أن مثل هذه المساعدة إنما تتم من خلال ما يقدمه المعلم لهم من توجيه وإرشاد، وقد يبدأ هذا التوجيه في بعض الأحيان بما

نسميه التوجيه اليدوي حيث يقوم المعلم بالإمساك بيد التلميذ كي يساعده علـى أداء السلوك المطلـوب، ثـم يـبدأ مـثل هـذا التوجـيه الـيدوي فـي التناقص التدريجي حتـى ينتهي تماما . وعند هذه النقطة يمكن أن يبدأ المعلم فـي السماح للتلميذ بأداء النشاط المنشود علـى أن يتم ذلك تحت الإشراف الكامل من جانب المعلم بحيث يقدم التوجيه اللازم له كلما لزم الأمر، وقد يقوم المعلم بنمذجة السلوك المطلوب أمام التلميذ حتى يدركه جيداً ويقوم بتقليده أو محاكاته، وفـي تلك الأثناء يقوم المعلم بالتدخل حتـى يتمكن مـن التصويب أو التصحيح الفوري لما يمكن أن يعتري سلوك التلميذ مـن أخطـاء حتـى لا يثبت فـي ذهنه أنها صواب . وعندما يتأكد المعلم من قدرة التلميذ على الممارسة الصحيحة للسلوك المطلوب فإنـه قد يسمح لـه بالممارسة المستقلة لمثل هذا السلوك أي ممارسته بشكل مستقل دون أي تدخل مـن جانبه هو شخصياً فضلاً عن مساعدة[٥] التلميذ علـى تحقيق الاستفادة المرجوة من ذلك السلوك فـي المواقف الأخرى التـي يمكنه أن يقوم بذلك خلالها . وبالتالي نلاحظ أن مثل هذا التوجيه والإرشاد من جانب المعلم لمساعدة التلميذ على الممارسة إنما يتم بشكل متدرج .

٤- إتاحة الفرص المواتية أمام كل تلميذ حتى يتمكن من تحقيق النجاح في إنجاز ما يتم اختياره وتحديده من أهداف . ومن الملاحظ أن تسلسل تلك الخطوات السابقة التي يتضمنها إجراء تحليل المهمة، *task analysis* وتقديمها فـي خطوات صغيرة متسلسلة، ونمذجة السلوك المطلوب أمام التلاميذ، وإتاحة الفرصة للممارسة أمام كل تلميذ وذلك عقب الانتهاء من كل خطوة، وتوجيه التلميذ وتقديم الإرشاد اللازم لـه عند قيامه بممارسة كل خطوة من هذه الخطوات إنما يكون من شأنه أن يضمن إلـى حد كبير نجاح التلميذ فـي القيام بالسلوك المطلوب، وأداء المهمة

المنشودة، أو النشاط المحدد، أو تحقيق الغرض المستهدف وذلك بمستوى مناسب من الجودة .

٥- عندما يقدم المعلم على تعليم درس معين للتلاميذ، أو تقديم مهارة معينة لهم وتدريبهم عليها فإنه ينبغي أن يدرك أن نجاحه في مهمته هذه إنما يتطلب منه الالتزام بأمرين غاية في الأهمية؛ يتمثل أولهما في اللجوء إلى أسلوب أو إستراتيجية التعليم المباشر *direct instruction* حتى يضمن أن يتمكن من تقديمه للتلاميذ بالصورة المنتظرة وبالشكل المطلوب، ويتمثل الأمر الثاني في قيامه بإتاحة الفرص اللازمة للممارسة أمام التلاميذ حتى يضمن أنهم قد فهموا المطلوب منهم، وقاموا باستيعابه، وطبقوه عملياً بقدر مناسب من النجاح .

٦- أن يراعي المعلم مثل هذه المكونات التي تؤلف في مجملها تلك الاستراتيجيات التي يتم بموجبها تقديم الدرس لهؤلاء التلاميذ والتي تتضمن العديد من العناصر أو المكونات الهامة من أهمها ما يلي :

أ- الربط بين القواعد والتوقعات المنتظرة من التلاميذ .

ب- تحديد الأهداف أو الأغراض التعليمية المناسبة .

جـ- ربط تلك الأهداف أو الأغراض بالدروس السابقة .

د- إعطاء عدد كاف من الأمثلة على الدرس .

هـ- حث التلاميذ على الاستجابة .

و- إتاحة الفرص الإضافية للتدريب والممارسة عقب حدوث الاستجابات غير الصحيحة مباشرة من جانب التلميذ .

ز- قضاء قدر أكبر من الوقت من جانب المعلم في عملية التعلم مما يجعل التلميذ أكثر إيجابية .

ح- الحد من تلك الأنشطة التي يؤديها كل تلميذ وهو جالس على مقعده . *seatwork activities*

ط- إتاحة قدر أكبر من الفرص للتعلم عن طريق طرح الأسئلة .

ي- تخصيص قدر أكبر من الوقت لتحقيق التفاعل الاجتماعي مع التلاميذ .

ك- تشجيع التلاميذ على المشاركة الفعالة في أداء الأنشطة المطلوبة .

ل- تحديد واجبات منزلية وتكليفات تسمح للتلاميذ بالمزيد من الممارسة .

٧- أن يلجأ المعلم في البداية أو في الجزء الأول من الحصة أو الجلسة المحددة وذلك عند تقديم درس معين للتلاميذ أو مهارة محددة يعلمها لهم أو حتى تقديم جانب معين من تلك المهارة إلى تلك الأنشطة التي يوجهها المعلم *teacher- directed activities* وليس إلى الأنشطة المماثلة التي يوجهها التلميذ *student- directed* مما يكون من شأنه في الغالب أن يوفر من تلك الفرص المواتية للممارسة أمام التلاميذ وهو الأمر الذي يكون من الأكثر احتمالاً بالنسبة له أن يزيد من مستوى تحصيلهم ويعمل على تحسينه .

٨- أن استخدام مدخل التعليم المنتظم *systematic approach to instruction* من شأنه أن يؤدي إلى تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي لمثل هؤلاء التلاميذ نظراً لأنه يعتمد على وجود إطار تنظيمي محدد يتم التعلم في ضوئه حيث يوفر التنظيم اللازم لذلك، كما يعتمد بجانب ذلك على وضوح التوقعات التي ننتظرها من التلاميذ، وجذب انتباه واهتمام المتعلمين، وتوفير بيئة إيجابية للتعلم، وتقديم التغذية الراجعة الفورية والتصويبية والبنائية .

وجدير بالذكر أن هناك اتجاهاً أساسياً وحديثاً في تعليم استراتيجيات التعلم يمكننا أن نلجأ إليه، وأن نستفيد منه، ومما يمكن أن يتيحه أمامنا من مزايا عديدة،

ويتمثل هذا الاتجاه في نموذج دمج الاستراتيجيات المختلفة معاً *strategies integration model* أي أن مثل هذا النموذج إنما يقوم في الأساس على دمج أكثر من إستراتيجية واحدة معاً، وهو النموذج الذي بدأ في جامعة كانساس *University of Kansas* بالولايات المتحدة الأمريكية وهو النموذج الذي يعتمد على التعديل المعرفي للسلوك *cognitive behavior modification* مما جعله في الواقع من أكثر النماذج التي يشهدها هذا المجال شمولاً في تعليم أي إستراتيجية تعلم للتلاميذ سواء لأولئك التلاميذ ذوي الإعاقات بصفة عامة، أو للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم على وجه الخصوص ، أو حتى لأقرانهم الذين لا يعانون من أي إعاقات .

ومن الجدير بالذكر أن تعليم الإستراتيجية ما هو إلا تلك الخطوات والإجراءات التي يتم إتباعها في سبيل تعليم الأطفال استخدام إستراتيجية معينة، وتعليمهم كيف يمكنهم استخدام تلك الإستراتيجية في المواقف المختلفة، ومتى يمكنهم أن يقوموا بذلك، ومساعدتهم على القيام بتحديد وتعيين الاستراتيجيات ذات الفعالية مع تشجيعهم على القيام بالسلوكيات التي تسير في ضوء تلك الإستراتيجية، وتصطبغ بها . وهذا يعني أن مثل هذه الإجراءات إنما تتم في الواقع من خلال عدد من الخطوات المختلفة التي عادة ما تتمثل بدايتها في تعليم هؤلاء التلاميذ اختيار إحدى الاستراتيجيات الفعالة، ثم ينتقل المعلم بالتلاميذ إلى تعليمهم كيفية استخدام مثل هذه الإستراتيجية وذلك خلال عدد من الخطوات هي تلك التي عرضنا لها أثناء الحديث عن تلك الخطوات التي يتم بموجبها تعليم إستراتيجية التعلم، ثم ينتهي به الأمر بعد ذلك إلى الجانب التطبيقي فيتيح الفرص أمامهم كي يقوموا بممارسة مثل هذه الإستراتيجية وذلك بصورة مستقلة، وأن يعمموا استخدامها في مختلف المواقف .

ولكي يتم تنفيذ مثل هذه الخطوات لا بد من اختيار عدد من الأساليب التدريسية والإجراءات التي يتم بموجبها تعليم الإستراتيجية لهؤلاء التلاميذ، وهذا يعني أن

الترجمة العملية لتلك الخطوات إنما تتم من خلال أساليب وإجراءات أخرى ينبغي أن يتم اختيارها بعناية حتى نضمن تحقيق الفائدة المرجوة . ويرى هالاهان واخرون (٢٠٠٥) .Hallahan et.al أن اختيار الأساليب التدريسية وإجراءات تعليم استراتيجيات التعلم يجب أن يتم على أساس ما تؤكد الأدلة الإمبيريقية في هذا الصدد على أنه هو الأكثر فعالية . ويضيف هالاهان وكوفمان (٢٠٠٧) Hallahan& Kauffman أن التدريس الجيد أو الممارسات التدريسية الأفضل يجب أن تتسم بعدد من الخصائص حتى تتحقق الأهداف المرجوة منها . ويمكن أن تكتب هذه الخصائص اختصاراً بالصورة التالية (*CLOCS – RAM*) وهي ما تتمثل في الوضوح، *clarity* والوصول إلى المستوى المطلوب، *level* وإتاحة الفرص المناسبة للاستجابة، *opportunities* وتحقيق النتائج المرجوة، *consequences* والتسلسل، *sequence* وارتباط المهمة المنشودة بحياة التلميذ، *relevance* وإمكانية التطبيق، *application* وإمكانية رصد الأداء ومراقبته . *monitoring*

ولكي يصبح تعليم الإستراتيجية أمرا أكثر تحديداً هناك مجموعة من الإجراءات العامة التي يجب أن يلتزم المعلم بها في هذا الصدد والتي يمكن أن تساعده على تحقيق النجاح في ذلك من أهمها ما يلي :

١- أن يقوم بتسمية كل أسلوب أو كل إستراتيجية يتم اللجوء إليها، وأن تتم الإشارة إليها بمثل هذا الاسم بصفة مستمرة .
٢- أن يقوم بإيضاح الغرض أو الأغراض التي تكمن خلف استخدام هذه الإستراتيجية أو تلك كلما أقدم على استخدامها، أي أن يقوم بتحديد ذلك السبب الذي يدعوه إلى استخدام أي منها وذلك في حينه .
٣- أن يقوم بعمل لوحة أو ملصق يتم تعليقه في الفصل يتضمن تلك الاستراتيجيات التي سيتم اللجوء إليها، وتعريفها، وأوجه استخدامها على أن يقوم بالإشارة إليها أثناء تعلمها أو ممارستها وذلك في كل مرة .

٤- أن يقوم المعلم بإعداد المادة التعليمية التي سيتم تقديمها للتلاميذ على أن تتضمن مثل هذه المادة اسم الإستراتيجية التي سيتم تعلمها وممارستها مع شرح مختصر لتلك الكيفية التي يتم بموجبها استخدام مثل هذه الإستراتيجية في هذا المضمار .

٥- أن يعمل المعلم على تناول تلك المادة المراد تعليمها للتلميذ في عدد من الخطوات الصغيرة المتسلسلة مستغلاً في هذا الإطار ما يعرف بإجراء تحليل المهمة .

٦- أن يقوم المعلم باستخدام تلك الإستراتيجية في المقررات الأكاديمية المختلفة جميعا تقريبا حيث يمكن استخدامها بطبيعة الحال في سبيل تعليم الطفل الكتابة، والقراءة، والرياضيات، والعلوم، والدراسات الاجتماعية، وغيرها .

٧- أن يراعي أن الاستخدام الناجح لتلك البرامج التي تقوم على مثل هذه الإستراتيجية يجب أن يتضمن ذلك التعليم الذي يجمع بين استخدام التقييم الذاتي، والحاجة إلى فهم كيف ومتى يتم تطبيق الإستراتيجية المعرفية إلى جانب تعليم التلاميذ إدراك وفهم واستيعاب ظروف المهمة التي يقوموا بتناولها .

٨- أن يضع في ذهنه أن نجاح تعليم الإستراتيجية يتطلب ضرورة حدوث انتقال أثر التعليم أو التدريب وهو الأمر الذي يتطلب بدوره أن يجيد التلاميذ استخدام تلك الإستراتيجية حتى يحدث مثل هذا الانتقال، ويتم استخدامها من جانبهم في مواقف أخرى جديدة . ونظراً لأن مثل هذا الانتقال لأثر التعليم أو التدريب لا يحدث من تلقاء نفسه فإن الأمر يتطلب من المعلم أن يقوم بعدد من الإجراءات في سبيل ذلك تتمثل في تخطيط واختيار المواقف المناسبة، والنمذجة، والممارسة، والتمحيص أو المراجعة والتدقيق، ومراقبة أو ملاحظة أداء التلميذ، والتقييم .

خامساً : التعليم بمساعدة الكمبيوتر

computer- assistcd instruction CAI

من الجدير بالذكر أن التعليم بمساعدة الكمبيوتر *computer- assisted instruction CAI* إنما يعد في الواقع بمثابة أحد أهم المفاهيم العديدة التي برزت في هذا الميدان، والتي تتضمن مسمى الكمبيوتر كمصطلح أساسي حيث من الممكن أن نجد إلى جانب ذلك المفهوم مفاهيم أخرى متعددة مثل التربية التي ترتكز على الكمبيوتر *computer- based education CBE* والتعليم الذي يرتكز على الكمبيوتر *computer- based instruction CBI* والتعليم الإثرائي عن طريق الكمبيوتر *computer- enriched instruction CEI* والتعليم الذي يدار بواسطة الكمبيوتر *computer- managed instruction CMI* فضلاً عن مفهوم آخر برز حديثاً هو التعليم الذي يرتكز على شبكة المعلومات *Web- based instruction* وهو ما يعرف بالتعلم الالكتروني، كما أن هناك إلى جانب ذلك مصطلحاً آخر ليس هو الأخير ولكنه يعد أحد المصطلحات ذات الصلة في هذا المجال هو تعلم اللغة بمساعدة الكمبيوتر . *computer- assisted language learning CALL* وقد يقال في ذلك المصطلح التعليم *instruction* أو التعلم *learning* بمساعدة الكمبيوتر .

ومن أهم التعريفات التي تم تقديمها لتلك المفاهيم أن التربية التي ترتكز على الكمبيوتر *CBE* أو التعليم الذي يرتكز على الكمبيوتر *CBI* إنما تعد بمثابة أكثر هذه المفاهيم اتساعاً، وتشير في الواقع إلى أي نوع من استخدام الكمبيوتر في المواقف التربوية والتي تتضمن التمرينات، والممارسة، والتدريب، والتماثل أو المماثلة، *simulation* وإدارة التعليم، والتدريبات الإضافية، والبرامج، وإعداد قواعد للبيانات، والكتابة باستخدام معالج الكلمات، وغير ذلك من التطبيقات المختلفة . ومن الممكن أن تشير مثل هذه المصطلحات إما إلى مجرد أنشطة التعلم باستخدام الكمبيوتر أو إلى تلك الأنشطة الكمبيوترية التي تعزز المادة التعليمية

التي يقدمها المعلم والتي يقوم بتعليمها للتلاميذ . وعندما يتم استبدال الكمبيوتر بشبكة المعلومات يعرف هذا الأسلوب بأنه التعليم الذي يرتكز على شبكة المعلومات *WBI* أو التعلم الالكتروني .

أما التعليم بمساعدة الكمبيوتر *CAI* فهو مفهوم أضيق من ذلك، وغالباً ما نجد أنه يشير إلى أنشطة التمرينات والممارسة، *drill- and- practice* أو أنشطة التدريب• *tutorials* أو أنشطة التماثل أو المماثلة، *simulations* أو العروض التقديمية، أو الألعاب، أو الاستكشاف، أو حل المشكلات والتي إما أن يتم تقديمها في الواقع بصورة مستقلة، أو كأنشطة مساعدة لذلك التعليم التقليدي الذي يوجهه المعلم . *teacher- directed instruction* وقد يشار إليه أيضاً على أنه التعلم بمساعدة الكمبيوتر *CAL* في حين يشير التعليم الذي يدار بواسطة الكمبيوتر *CMI* إما إلى استخدام أجهزة الكمبيوتر من جانب المعلمين في سبيل تنظيم تلك البيانات التي تتعلق بالتلاميذ واتخاذ القرارات التعليمية على أثر ذلك، أو إلى تلك الأنشطة التي يعمل الكمبيوتر فيها على تقييم أداء التلاميذ في الاختبار، ويرشدهم إلى المصادر التعليمية المناسبة التي يمكنهم اللجوء إليها والاستفادة منها، والاحتفاظ بتلك السجلات التي تتعلق بمدى ما يحرزونه من تقدم إلى جانب تقييم التلاميذ، وتحديد حاجاتهم، والاسترشاد بها خلال المرحلة التالية من التعلم . وفضلاً عن ذلك فإن التعليم الإثرائي عن طريق الكمبيوتر *CEI* يمكن تعريفه بأنه أنشطة التعلم التي تقوم أجهزة الكمبيوتر خلالها بما يلي :

١- استدعاء البيانات المختلفة بناء على طلب التلاميذ وذلك لتوضيح تلك العلاقات التي تنشأ في نماذج الواقع الاجتماعي أو المادي .
٢- تنفيذ تلك البرامج التي يقوم التلاميذ بإعدادها وصياغتها .
٣- توفير الإثراء العام في تلك التمرينات غير المنظمة نسبياً والتي يتم إعدادها في الأصل، وتقديمها للتلاميذ، وتدريبهم عليها بغرض توفير الإثارة والدافعية لهم .

ويرى هالاهان وآخرون (٢٠٠٧) Hallahan et.al. أن التعليم بمساعدة الكمبيوتر *CAI* إنما يعد بمثابة ذلك النمط من التدريب الذي يتم تقديمه في الأساس من خلال الكمبيوتر، والذي يستخدم خليطاً من الوسائط تعرف بالوسائط المتعددة *multimedia* كالصور والرسوم الثابتة والمتحركة، والنصوص المكتوبة، والخطوط البيانية، والموسيقى، وغيرها وذلك في إطار بيئة كمبيوترية تحاكي الواقع، وتحفز التلميذ على النشاط ، واكتساب المعارف، والاحتفاظ بها، ومحاولة توظيفها في الواقع . وعندما يحدث ذلك فإن مثل هذه الممارسات عادة ما يكون من شأنها أن تؤدي إلى حدوث المزيد من التعلم، كما تضفي على ذلك التعلم معنى ومغزى وهو الأمر الذي يعطي لمثل هذا الأسلوب التعليمي أهميته من حيث هو وسيلة تعليمية تعمل على تفريد التعلم بحيث يسير فيه كل متعلم وفقاً لقدراته وإمكاناته ومعدل السرعة المناسب له فضلاً عن اختيار المهام المفضلة والشيقة بالنسبة له، وتخطي ما لا يريده من المهام .

ويعرف التعليم بمساعدة الكمبيوتر *CAI* أيضاً على أنه أسلوب تفاعلي *interactive* في التعليم يستجيب المتعلم بفاعلية خلاله لما يراه، وللمعلومات التي يتمثلها، ويعمل هذا الأسلوب على استخدام الكمبيوتر في سبيل تقديم المادة التعليمية المنشودة، وتحديد معدل السرعة التي يتم بها التعلم، وتوجيه المتعلم وإرشاده إلى تلك المواد الإضافية التي يكون من شأنها أن تلبي احتياجاته، وأن تعمل على إشباع حاجاته المختلفة . وعادة ما يستخدم مثل هذا الأسلوب خليطاً من النص المكتوب، والرسوم التوضيحية أو البيانية، والصوت، والفيديو في عملية التعلم . كذلك فإن هذا الأسلوب يعرف أيضاً بأنه التعلم بمساعدة الكمبيوتر . *computer- assisted learning CAL* ويتسم هذا الأسلوب التعليمي بعدد من الخصائص الفريدة من أهمها ما يلي :

١- أنه يعد هو الأنسب للتعليم عن بعد، ومع استخدام الشبكة الدولية فإن يجعل بمقدور الفرد أن يدرس في مكان آخر أو حتى في قطر آخر .

٢- أنه يوفر تعليما منتظما ومحددا بوقت معين يتم خلاله التفاعل مع المعلم، وتلقي التغذية الراجعة والتي غالبا ما تكون فورية .

٣- أنه يتيح الفرصة أمام المتعلم كي يقوم بإعادة التدريبات الإرشادية الكمبيوترية *tutorials* أي عدد من المرات، وفي أي وقت يشاء .

٤- أنه يسمح للمتعلم أن يسير في التعلم بمعدل السرعة الذي يتفق مع قدراته وإمكاناته، وأن يختار ما يريد، وأن يترك ما يريد .

٥- أنه من الممكن أن يتم تقديمه لعدد من المتعلمين يتجاوز تلك الأعداد التي يمكن أن تتلقى التعليم التقليدي داخل الفصل .

٦- أن بإمكاننا أن نستخدمه مع الأطفال ذوي الإعاقات وهو ما لم يكن ميسراً من قبل .

وقد أظهرت نتائج الدراسات التي تم إجراؤها في هذا الإطار أن التعليم بمساعدة الكمبيوتر إنما يسهم في الواقع في تحسين نتائج التعليم التقليدي الذي يوجهه المعلم فيما يتعلق بمستوى التحصيل الأكاديمي قياساً بما يمكن أن يسفر عنه التعليم التقليدي فقط وذلك بالنسبة للتلاميذ من المجموعات العمرية المختلفة، ومن ذوي القدرات المختلفة، وفي المقررات الأكاديمية المتنوعة والمختلفة . ومن جهة فإن نتائج الدراسات التي عملت على المقارنة بين نتائج التعليم بمساعدة الكمبيوتر والتعليم التقليدي قد أسفرت عن نتائج مختلطة حيث أسفرت نتائج بعضها عن تفوق التعليم بمساعدة الكمبيوتر على التعليم التقليدي، بينما أسفرت نتائج بعضها الآخر عن العكس، أما غيرها من نتائج فلم تسفر عن وجود فروق دالة بينهما وهو الأمر الذي يتطلب وفقاً لذلك إجراء المزيد من الدراسات حتى يتم التوصل إلى نتائج حاسمة في هذا الصدد .

وفي واقع الأمر هناك العديد من الفوائد التي يمكن أن نجنيها عندما نستخدم التعليم بمساعدة الكمبيوتر حيث يتمكن المتعلم من السير في التعلم وفقاً لمستوى قدراته وإمكاناته فيمكنه أن يتبع معدل السرعة الذي يناسب قدراته فيسير ببطء أو

يسير بسرعة أو بالأحرى بالسرعة التي تناسبه فضلاً عن امكانية إعادة المهمة أو المادة المقدمة او مرجعتها مرارا وتكرارا، وبأي عدد من المرات خلال البرنامج حيث لن يشتكي البرنامج من ذلك ولن يشعر بالملل، كما يمكنه أن يتخطى موضوعاً معيناً في البرنامج فيتجاوزه ولا يقف عنده لأي سبب من الأسباب كأن يكون على علم به، أو لا يميل إليه، أو ما إلى ذلك ، كما يمكنه أن يقدم التعلم الذي يختاره والذي يوجهه بذاته فيختار الموضوع أو المادة التي تستهويه وفقاً للترتيب الذي يحدده، ووفقاً لأسلوبه في التعلم، وأن يختار استراتيجيات التعلم التي يرى أنها هي التي تناسبه إذا ما استخدمها، وتدريب الحواس المختلفة من خلاله حيث يختار الموضوعات والمواد التي يفضلها ومن ثم يقوم بتدريب الحواس التي يريدها في الوقت الذي يرغبه .

ومما يزيد من فعالية هذا الأسلوب في التعلم أنه يعتمد على أكثر من حاسة واحدة في ذات الوقت مما يجعل منه أسلوباً متعدد الحواس، وكلما كانت تشترك أكثر من حاسة واحدة في تلك المعلومات التي يكتسبها الفرد كان من الأسهل عليه أن يستوعبها، وأن يستدعيها، وأن يتذكرها إذ أن الفرد إنما يتذكر حوالي ٢٠ % تقريباً مما يسمعه، ويتذكر حوالي ٤٠ % تقريباً مما يراه ويسمعه، بينما يمكنه أن يتذكر ٧٥ % تقريباً مما يراه ويسمعه ويؤديه وهو الأمر الذي يزيد من فعالية استخدام الكمبيوتر في هذا الصدد حيث يعتمد على تدريب واستخدام الحواس المتعددة فضلاً عن قدرة المتعلم على القيام بتمثيل المحتوى المقدم عن طريق العديد من الوسائل المساعدة أو الوسائط المتعددة وهو الأمر الذي يضيف إلى فعالية الكمبيوتر في هذا الصدد حيث يوفر الإثارة والحماس اللازمين لحدوث التعلم من جانب الفرد .

وإلى جانب ذلك فإن الكمبيوتر يساعد المتعلم الذي يشعر بالخوف من ارتكاب الأخطاء أثناء الإجابة أمام أقرانه بالفصل على الإجابة عن جميع الأسئلة دون الشعور بالخوف أو الحرج أو ما شابه ذلك حيث لن يراه أحد، ولن يؤدي أحد إلى

شعوره بالإحراج، بل إنه سوف يقدم له التغذية الراجعة الفورية دون الحاجة إلى التدخل من أحد .

وعلاوة على ذلك يرى العديد من الباحثين أن التعليم بمساعدة الكمبيوتر من شأنه في واقع الأمر أن يؤدي أيضاً إلى حدوث تأثيرات إيجابية من جرائه على موضع الضبط (الداخلي) بحيث يعتبر الفرد نفسه هو المسئول عما يحدث من أمور مختلفة، وفاعلية الذات، والانتظام في المدرسة، والدافعية، وزيادة الوقت الذي يقضيه التلميذ في أداء المهام المستهدفة *time- on- task* وبالتالي قلة الوقت الذي يقضيه في أنشطة لا ترتبط بالمهمة، وزيادة حدوث السلوكيات التعاونية بين التلاميذ، والسلوكيات الاجتماعية . كذلك يرى البعض أن هذا الأسلوب في التعليم يعود بقدر أكبر من الفائدة على التلاميذ منخفضي التحصيل قياساً بأقرانهم مرتفعي التحصيل وذلك نظراً لحاجتهم الماسة إلى ما يتضمنه مثل هذا الأسلوب من عناصر كالتمرينات والممارسة، والتغذية الراجعة الفورية، والتعزيز الفوري، ولكن هذا الأمر لا ينفي مطلقاً فائدته بالنسبة لأولئك التلاميذ مرتفعي التحصيل . وعلى نفس الشاكلة فهو يعود بقدر أكبر من الفائدة على التلاميذ الأصغر سناً، ولا يعني ذلك مطلقاً استبعاد حدوث فائدة من جرائه بالنسبة للتلاميذ الأكبر سناً أو حتى للطلاب في المرحلة الثانوية وما بعدها . كذلك فكلما انخفض المستوى الاقتصادي الاجتماعي للطفل فإنه يميل بدرجة أكبر إلى استخدام الكمبيوتر مما يجعل لهذا الأسلوب أثر أكبر عليه .

ويذهب بيالو وسيفين (١٩٩٠) Bialo& Sivin إلى أن هذا الأسلوب يعود بقدر كبير من الفائدة على المتعلمين ذوي الإعاقات وذلك حال استخدامه معهم إذ أسفرت نتائج الدراسات التي استخدمته مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، أو مع المتخلفين عقلياً، أو المعوقين سمعياً، أو المضطربين انفعالياً، أو ذوي اضطرابات اللغة والتواصل أنه يعود بقدر كبير من الفائدة على هؤلاء المتعلمين وهو الأمر الذي يجعل عدداً كبيراً من المعلمين أو الأخصائيين أو التربويين عامة يميلون إلى

استخدامه مع هؤلاء المتعلمين نظراً لما يجدونه من متعة في استخدام الكمبيوتر يمكن لنا أن نقوم باستغلالها لصالح هؤلاء المتعلمين . ومن أهم مزايا هذا الأسلوب أن بامكاننا أن نقوم باستخدامه في كل المجالات الأكاديمية تقريباً . وفي هذا الإطار يعد التعليم أو التدريب بمساعدة الكمبيوتر كما يرى هالاهان وآخرون (Hallahan et.al. (٢٠٠٥ من أهم وأفضل أساليب التدخل التي يمكننا أن نلجأ إليها في سبيل إكساب الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة الكثير من المهارات اللازمة لهم كي يتمكنوا من تحقيق التواصل مع الآخرين المحيطين بهم إذ يوفر وسيلة آمنة يمكن للطفل بموجبها ومن خلالها أن يتفاعل ويتواصل مع بيئته المحيطة بما فيها ومن فيها حيث يقدم مواقف مختلفة تحاكي الواقع فتعده بالتالي للاندماج مع الآخرين في الحياة . وفضلاً عن ذلك فإنها تساعد الفرد على إقامة العلاقات الاجتماعية المختلفة مع الآخرين المحيطين به، والتفاعل معهم، وبالتالي الاشتراك في المواقف والتفاعلات الاجتماعية المتباينة وعدم الانسحاب منها حيث توفر له الأرضية المشتركة التي تعينه على اكتساب المفاهيم المختلفة اللازمة لذلك .

وقد أجرى عادل عبدالله وأشرف عبداللطيف (٢٠٠٦) دراسة هدفا من خلالها إلى إعداد برنامج تدريبي بمساعدة الكمبيوتر يعتمد على استخدام لغة الإشارة، ويقوم على الوسائط المتعددة وذلك في سبيل إكساب الأطفال الصم بعض المفاهيم الخلقية وهو الأمر الذي يساعدهم في تحقيق التواصل مع الآخرين المحيطين بهم بما يمكن أن يفيدهم في حياتهم . كما تهدف أيضاً إلى اختبار فعالية هذا البرنامج في تحقيق الأهداف المنشودة، وكذا التعرف على إمكانية استمرار أثره بعد انتهائه وخلال فترة المتابعة . وقد أسفرت نتائج تلك الدراسة عن فعالية البرنامج التدريبي بمساعدة الكمبيوتر المستخدم فيها والذي يرتكز على استخدام لغة الإشارة واستخدام الوسائط المتعددة في إكساب الأطفال الصم أعضاء المجموعة التجريبية المفاهيم الخلقية المنشودة حيث وجدت فروق دالة بين المجموعتين التجريبية

والضابطة في القياس البعدي لأدائهما على المهام الخلقية التي تعكس تلك المفاهيم وذلك لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق دالة بين القياسين القبلي والبعدي لأداء المجموعة التجريبية لتلك المهام لصالح القياس البعدي . ولم توجد فروق دالة بين أداء المجموعة الضابطة في ذات القياسين، ولا بين أداء المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي .

ومن أهم النقاط التي تهمنا في هذا الصدد إمكانية استخدام هذا الأسلوب مع الأطفال ذوي الإعاقات حيث إن من شأنه أن يتيح الفرصة أمامهم لحدوث التعلم نظرا لما يوفره لهم من مزايا لم يكن من السهل تحقيقها من قبل وهي المزايا التي يتمثل أهمها فيما يلي :

١- المرونة وإمكانية اختيار المادة التعليمية المناسبة .
٢- تفريد التعليم .
٣- السير بمعدل سرعة يتفق مع قدرات وإمكانات الفرد .
٤- مراعاة حاجات الفرد وخصائصه .
٥- إمكانية أداء المهام المختلفة المتضمنة في المنزل أو المدرسة أو في أي مكان آخر .
٦- توفير بيئة تعليمية أقل تقييداً لهم . *less restrictive environment*

ويتضمن التعليم بمساعدة الكمبيوتر أو ما يدخل في إطار الأساليب التكنولوجية للتعليم والذي يعرف بالبرنامج التعليمي من خلال الكمبيوتر *instructional software* ما يعمل على تعليم مهارات معينة، ومعارف محددة غالبا ما تدور في نطاق محتوى أكاديمي معين أو مستوى صفي دراسي محدد حيث يمكن استخدامه من هذا المنطلق شأنه في ذلك كأي مادة يتم تقديمها عن طريق الكمبيوتر في سبيل مساعدة التلاميذ سواء من ذوي الإعاقات أو من أقرانهم ممن لا يعانون من الإعاقات على معالجة المشكلات المختلفة التي يمكن أن تصادفهم خلال أي صف دراسي، وفي أي مجال أكاديمي وذلك عن طريق العديد

من الأشكال أو الأنماط التعليمية المختلفة لهذا الأسلوب التعليمي، والمهام المتعددة التي يتم تقديمها وتناولها في هذا الإطار والتي تتمثل في عدد من الأشكال أو الأنماط على النحو التالي :

١- العروض التقديمية . *presentations*

٢- التمرينات والممارسة . *drill- and- practice*

٣- التدريب الإرشادي الكمبيوتري . *tutorial*

٤- الألعاب . *games*

٥- المحاكاة أو المماثلة . *simulation*

٦- الاستكشاف . *discovery*

٧- حل المشكلات . *problem solving*

وبالتالي يتضح أن لدينا سبعة أشكال أو أنماط أساسية للتعليم بمساعدة الكمبيوتر وهي الأنماط التي يمكننا أن نتناول أياً منها أو بعضها في أي برنامج تعليمي علاجي أو تدريبي وذلك بالصورة أو الشكل الذي يمكن أن يعود بالفائدة على المتعلمين .

ومن جهة أخرى ينظر ليفي (١٩٩٧) Levy نظرة مغايرة بعض الشيء إلى تلك الأنماط وإن لم تختلف عنها في وجود الأنماط السابقة جميعها فيرى أن أنساق التعليم أو التعلم بمساعدة الكمبيوتر إنما تندرج جميعها تحت نمطين أو فئتين أساسيتين هما :

١- التدريب أو التدريس الخصوصي أو الفردي . *tutor*

٢- الأداة أو النظام التطبيقي الكمبيوتري . *tool*

وعلى الرغم من أن مصطلح التعليم بمساعدة الكمبيوتر غالباً ما يشير إلى ذلك التدريب أو التدريس الذي يتم عن طريق الكمبيوتر والذي غالباً ما يكون فردياً أو خصوصياً فإننا عادة ما نجد في نمط التدريب أو التدريس الخصوصي *tutor* وما يندرج تحته من أنماط فرعية أن الكمبيوتر يقدم المعلومات التي ينبغي أن يتم

تعلمها، كما يكون من شأنه أيضاً أن يتحكم في بيئة التعلم في حين نجد أن الأداة أو النظام التطبيقي الكمبيوتري *tool* المتضمن في برنامج التعليم بمساعدة الكمبيوتر وما يضمه من أنماط فرعية إنما يعمل على تحسين عملية التعلم والذي غالباً ما يتم عن طريق التركيز على مهمة تعلم واحدة محددة، والعمل على تحسينها حيث عادة ما يكون ذلك هو الهدف الرئيسي في هذا المضمار .

وتضم الفئة الأولى والتي تتمثل في التدريب أو التدريس الخصوصي أو الفردي *tutor* أربعة أنماط فرعية تتمثل في الأنماط التالية :

١- التمرينات والممارسة .

٢- التدريب الإرشادي الكمبيوتري . *tutorials*

٣- المحاكاة أو المماثلة .

٤- الألعاب .

أما الفئة الثانية والتي تتمثل في الأداة أو النظام التطبيقي الكمبيوتري *tool* فتضم الأنماط الثلاثة الباقية والتي تهدف كما أشرنا سلفاً إلى تحسين وتجويد التعلم عن طريق التركيز على مهمة تعلم واحدة ومحددة مما يسهم في مساعدة المتعلم على تعلمها وإتقانها، وتضم هذه الفئة الأنماط الفرعية الثلاثة التالية :

١- العروض التقديمية .

٢- الاستكشاف .

٣- حل المشكلات .

وفي ضوء ذلك فإننا نجد أن التمرينات والممارسة *drill- and- practice* تناسب النموذج السلوكي بشكل جيد، وتعمل على تكرار ممارسة المهارات المعرفية وخاصة المهارات الأدنى وليس الأعلى، ومن ثم فهي تكون على درجة كبيرة من الأهمية في بعض السياقات . وعادة ما تتم وفقاً لما يحدده جي (٢٠٠٤) Gee بتقديم المهارات الأساسية بصورة فردية في البداية حتى يتم تدريب المتعلمين عليها، وتعليمهم إياها، ثم يتم بعد ذلك تقديمها في إطار ما يمكن أن

تحدث فيه من سياقات مختلفة، ويتم تقديمها كذلك في إطار سياقات موقفية مختلفة ومتنوعة حتى يجيدها المتعلمون، ويصير بوسعهم أن يؤدوها بصورة آلية أو روتينية . كذلك يتم تدريب المتعلمين على مثل هذه المهارات في مجموعات وذلك بالشكل الذي يسهم في تشكيل استراتيجيات معينة يتم اللجوء إليها في سبيل أداء الأنشطة المستهدفة، وتحقيق الأهداف المنشودة وهو الأمر الذي يسهم في مساعدة المتعلمين على رؤية وتحديد تلك الكيفية التي تتكامل بها مثل هذه المهارات في السياق الموقفي الكلي، والكيفية التي تتكامل بها في هذا الإطار .

ومن الملاحظ أنه عادة ما يتم تقديم مثل هذه المهارات الأساسية للمتعلمين، وتدريبهم عليها بصورة تدريجية بحيث يتم تقديم مهارة واحدة لهم في كل مرة إلى أن يتمكنوا من إجادتها، ثم يتم تقديمها بعد ذلك في مجموعات متجانسة تسهم في تناول السياق الموقفي . فعند تعليم الأطفال القراءة مثلاً يتم في البداية تعليمهم الوعي الصوتي، وتكوين الكلمات، وفك شفرة الحروف، ثم تعليمهم القراءة بصوت مرتفع فيما بعد وذلك لتحقيق قدر أكبر من الطلاقة في فك الشفرة . أما التدريب الإرشادي الكمبيوتري *tutorial* فيعد أحد أكثر الأنماط شيوعاً في هذا الصدد، ويعتمد هذا النمط على تقديم المعلومات عن طريق الكمبيوتر، وتقديم الإرشاد اللازم للمتعلم فيما يتعلق بتلك المعلومات، والسماح له بالقيام بالممارسة اللازمة، ثم تقييمه بعد ذلك . وعادة ما يتضمن هذا النمط تقديم الموضوعات المحددة وفق مستويات متدرجة من الصعوبة، وتنسيق منطقي يسهم في تعلمها عن طريق تحديد وتقديم العناصر الرئيسية التي يمكن أن يتم استخدام المنظمات المتقدمة في سبيل عرضها بالشكل الذي يساعد المتعلم على استيعابها، ويصورها له كنسق متكامل، أو وحدة كلية واحدة، ثم تقديمها بعد ذلك وفق الترتيب الذي يعرض المنظم المتقدم له حتى يجيدها في هذا النسق حيث يكون بوسعه أن يرجع إلى النقطة الواحدة عدة مرات حتى يكتسب المهارات اللازمة لأدائها، وحتى يجيد ذلك الأداء .

وفضلاً عن ذلك فإن التعليم بمساعدة الكمبيوتر عندما يسمح للمتعلم بالسير في تعلمه وفقاً لمستوى قدراته وإمكاناته، وأن يسير بالسرعة التي تناسبه، وأن يقوم بإعادة المهمة أو المادة المقدمة ومراجعتها أي عدد من المرات خلال البرنامج، وأن يتخطى أي عنصر من تلك العناصر التي يتضمنها الموضوع المستهدف، ولا يقف عنده لأي سبب من الأسباب، وأن يرتب تلك العناصر حسبما يريد، وأن يختار التعلم الذي يريده بالأسلوب الذي يريده، والترتيب الذي يحدده، ووفقاً لأسلوبه في التعلم، وأن يختار استراتيجيات التعلم التي يرى أنها هي التي تناسبه فإن هذا يجعله يعمل على تقديم بيئة تحاكي الواقع وتماثله *simulation* وأن يتدرب على ذلك في هذا الإطار، ويساعده على القيام بمثل هذه المحاكاة مما يؤهله لمواجهة المشكلات الواقعية . وعلى ذلك فنحن نرى أن المتعلم وفقاً لهذا النمط إنما يعمل في واقع الأمر في بيئة تماثل الواقع الحقيقي أو الفعلي، وأننا عادة ما نلجأ إلى هذا النمط عندما لا يكون عملياً أو ممكناً بالنسبة لنا أن نقوم بتقديم التعلم اللازم في الواقع الفعلي كالتدريب على الطيران على سبيل المثال .

وتوضح الدراسات التي أجريت في هذا الإطار أن محتوى اللعبة *game* يعد على درجة كبيرة من الأهمية، فالبرامج الناجحة التي تتضمن الألعاب أياً كان شكل اللعبة يجب أن يتم تصميمها بالشكل الذي يضمن وجود مستوى مرتفع من الدافعية إلى جانب التشويق وإثارة الاهتمام لدى المتعلم إذ يجب أن تتضمن اللعبة عنصر التنافس أو السباق حيث يرى جي (٢٠٠٤) Gee أن عدم وجود الدافعية أو انخفاض مستواها إنما يتبعه في الواقع انعدام حدوث التعلم، وانتهاء الرغبة الحقيقية للاستمرار في التعلم . وعلى هذا الأساس فإن مضمون اللعبة التي يتم تقديمها في الأصل عن طريق الكمبيوتر وذلك في إطار ما نسميه بالألعاب الكمبيوترية *computerized games* يجب أن يرتبط بالمحتوى الذي نريد أن نقوم بتعليمه للأطفال حتى يمكن أن تعمل اللعبة كوسيلة يكون من شأنها أن تعزز حدوث مجموعة كبيرة من قيم التعلم .

وإلى جانب ذلك فإن تصميم الألعاب المختلفة، والأساليب التي يتم تقديمها بموجبها تتضمن الكثير الذي يكون من شأنه كما يرى جي (٢٠٠٣) Gee أن يفيد المعلمين ومعدي المناهج إذ تعمل الألعاب الجيدة في الأساس على إيجاد ما نسميه " دائرة الخبرة " *cycle of expertise* والتي تعد بمثابة نمط تعلمي أي نمط من أنماط التعلم عادة ما يستمتع به المتعلمون حيث تأخذ تلك الدورة نمطاً محدداً تحدث في ضوئه مما يؤدي إلى حدوث التعلم المطلوب . ومن جهة أخرى فإننا عادة ما نلاحظ أنه عندما يتم تقديم عروض تقديمية *presentations* للموضوع المقرر عن طريق استخدام النمط المناسب لهذا الأمر وهو نمط الباور بوينت *power point* فإن ذلك عادة ما يتم بصورة تتضمن التشويق والإثارة والمتعة، وتعرض المفاهيم والمهارات الأساسية للمتعلمين، وتقدم النقاط ذات الأهمية وذلك بصورة متدرجة، وتعتمد بصورة أساسية على مفهوم وأهمية ومبادئ المنظمات المتقدمة .

وكعرض بصري فإن مثل هذه العروض عادة ما تراعي التسلسل، وتناسق الألوان، والتشويق حتى تسهم في إجادة المتعلمين لما يتم تقديمه لهم من موضوعات متباينة ومتنوعة . ولما كان التعليم بمساعدة الكمبيوتر يسمح للمتعلم بالسير في تعلمه وفق مستوى قدراته وإمكاناته، وبالسرعة التي تناسبه، وإعادة المهمة أو المادة المقدمة ومراجعتها خلال البرنامج كيفما شاء، وفي الوقت الذي يريده، واختيار العناصر التي يرغبها دون غيرها وترتيبها وإعادة ترتيبها حسب رغبته، واختيار أسلوب التعلم الذي يروق له، وإستراتيجية التعلم التي تحلو له بما يحاكي بيئة التعلم مما يؤهله لمواجهة المشكلات الواقعية .

ومن جهة أخرى فإن ذلك عادة ما يساعده في ذات الوقت على الاستكشاف *discovery* وذلك مع كل خطوة يقوم بها، ومع كل إجراء يتبعه وهو ما يتيح الفرصة أمامه لحل تلك المشكلات التي يصادفها دون خوف من ارتكاب الأخطاء أثناء الإجابة أمام الأقران بالفصل، أو الحرج إذا ما رآه أو سمعه أحد في تلك

الأثناء، بل إن مثل هذا البرنامج الكمبيوتري سوف يعمل على تعليمه المهارات اللازمة لذلك، وسوف يقدم له التغذية الراجعة الفورية دون الحاجة إلى التدخل من أحد وهو الأمر الذي سيساعده على حل المشكلات *problem solving* المختلفة التي يمكن أن يواجهها في هذا المضمار .

سادساً : التعليم المتمايز أو الفارق

في الحقيقة يمكننا أن نعرف التعليم المتمايز (أو الفارق) *differentiated instruction* على أنه القيام بالتدريس للأطفال أو تعليمهم مع وضع التباين فيما بينهم في الاعتبار، بمعنى أن نبدأ من المستوى الفعلي للطفل بدلاً من أن نقوم بإتباع مدخل معياري معين في تعليم الأطفال جميعاً مفترضين أن كل المتعلمين في نفس المرحلة العمرية أو في نفس الصف الدراسي عادة ما يكونوا متشابهين في الأساس . وعلى هذا الأساس فإن التعليم المتمايز إنما يعد في واقع الأمر بمثابة أسلوب " استجابي " *responsive* في التدريس أي يستجيب للمتعلمين أو لكل متعلم على حدة فيتغير بتغير المتعلمين مما يجعله يختلف عن ذلك المدخل المتبع في التعليم العام بصفة عامة والمسمى بمدخل " الأسلوب الواحد لجميع المتعلمين " *one- size- fits- all approach* حيث أن تمييز التعليم أو جعله متمايزاً إنما يعني أن يتم إدراك تباين خلفيات التلاميذ المعرفية أي معارفهم، وأهبتهم أو استعداداتهم، واللغة، وتفضيلات التعلم، والاهتمامات، وأن تتم الاستجابة لذلك بالشكل المناسب . ويعد التعليم المتمايز بمثابة عملية يتم بموجبها تناول التعليم والتعلم للتلاميذ ذوي القدرات المختلفة في الفصل الواحد . ويهدف التعليم المتمايز إلى تحقيق الحد الأقصى من نمو التلميذ، ومساعدته على تحقيق النجاح وذلك عن طريق تلبية وإشباع حاجات كل تلميذ وفقاً لمستواه، ومساعدته على التعلم .

وتذهب كارول توملينسون (٢٠٠٣) .Tomlinson, C إلى أن التعريف الأشمل للتعليم المتمايز إنما يتضمن أن يقوم المعلم بفاعلية بتخطيط تلك المداخل المختلفة التي يمكنه بمقتضاها أن يلبي تلك الحاجات التي يتطلبها التلاميذ، وأن

يحدد تلك الكيفية التي يمكن لهم أن يتعلموا مثل هذه الحاجات بموجبها فضلاً عن تلك الكيفية التي يمكنهم أن يعبروا بها عما يكونوا قد تعلموه حتى يزداد احتمال أن يتعلم كل تلميذ أقصى ما يمكنه أن يتعلم، وبأقصى درجة ممكنة من الفعالية . ونظراً لأننا حينما نتعامل مع التلاميذ داخل الفصل الواحد فإننا بطبيعة الحال سوف نجد أنهم ليسوا متشابهين فإن التعليم المتمايز انطلاقا من هذه الحقيقة يعمل على تطبيق مدخل معين في التعليم والتعلم يتيح أمام التلاميذ العديد من المعلومات لتلقي المعارف المختلفة والاستفادة منها . ويتطلب نموذج التعليم المتمايز من المعلمين أن يتحلوا بالمرونة حال قيامهم بالتدريس، وتعديل المنهج المقرر بما يتناسب مع المتعلمين، وقيامهم بتقديم المعلومات المختلفة للمتعلمين وذلك بدلاً من توقع أن يقوم المتعلمون بتغيير أنفسهم حتى يتناسب المنهج معهم . ومن المعروف أن التدريس الذي يحدث باستخدام هذا النموذج يكون خليطاً من التعليم الجماعي والفردي داخل الفصل . ويرتكز التعليم المتمايز على أساس نظري يضمن تباين المداخل التعليمية بما يتناسب مع التلميذ الواحد والتلاميذ المختلفين أو المتنوعين داخل الفصل .

ومن الجدير بالذكر أن بإمكاننا أن نقوم باستخدام هذا الأسلوب أي التعليم المتمايز أو الفارق في عدد من المجالات الأكاديمية المختلفة كالقراءة، والكتابة، والرياضيات، والعلوم . ولهذا الأسلوب تأثيراته الإيجابية على بعض الخصائص المميزة للتلميذ منها ما يلي :

١- الأهبة أو الاستعداد والذي يتضمن المعارف السابقة والمهارات التي يجيدها التلميذ .

٢- اهتمامات التلميذ .

٣- بروفيل التعلم الخاص بالتلميذ والذي يتضمن أسلوب التعلم المميز له، والعوامل البيئية التي يكون من شأنها أن تؤثر على تعلمه، والتفضيلات المميزة له .

وقبل أن يقوم المعلم بتطبيق هذا الأسلوب فإنه يقوم بتشخيص مستوى الأهبة أو الاستعداد لدى التلميذ، ويتعرف على اهتماماته، وعلى بروفيل التعلم الذي يميزه، ثم يعمل على اختيار الاستراتيجيات المناسبة التي يكون من شأنها أن تلبي حاجات التلاميذ عند تطبيق هذا الأسلوب والتي ترتكز على المنهج المقدم لهم . وفضلاً عن ذلك فإن التقييم المستمر يسمح للمعلمين أن يقوموا بإدخال المواءمات اللازمة على هذا الأسلوب التعليمي وذلك كنوع من الاستجابة لحاجات التلاميذ وهو ما يجعل من هذا الأسلوب أسلوباً استجابياً يتسم بالحساسية لحاجات التلاميذ، ويجعله بالتالي يختلف عن غيره من الأساليب وخاصة تلك الأساليب التي يمكن استخدامها مع جميع الأساليب في الفصل دون تمييز .

وعلى هذا الأساس فنحن نرى أن هذا الأسلوب في التعليم إنما يعد في واقع الأمر أحد أهم الأساليب التي يتم اللجوء إليها في التعليم العلاجي *remedial instruction* لأننا من هذا المنطلق نعتمد على التعرف على مستوى الأداء الراهن للطفل فضلاً عن مستواه المهاري، ثم نقوم بعد ذلك بتحديد ما ينبغي أن نعلمه إياه وفقاً لما نحدده له من حاجات يجب أن نعمل على إشباعها من خلال العملية التعليمية .

وهنا نقوم بتحديد خط الأساس أو البداية التي يجب أن ننطلق منها في تعليمنا لكل طفل على حدة لأننا من الصعب ما لم يكن من المستحيل أن نجد في نسق التربية الخاصة أن هناك طفلين يشبهان بعضهما البعض في كل شيء، ثم نقوم بتحديد ذلك المحتوى الذي سنعمل على تعليمه للطفل والذي يكون من شأنه أن يعمل على تلبية حاجاته المختلفة حيث ينبغي علينا أن نقوم عن طريق الملاحظة بتحديد المتطلبات النمائية الخاصة بمثل هذا الطفل أو ذاك، ثم ننتقل خطوة أبعد من ذلك فنحدد تلك الأساليب أو الاستراتيجيات التي يمكن أن نستخدمها مع ذلك الطفل والتي يمكننا عن طريقها أن نعمل على تلبية حاجاته، وأن تساعده على تحديد أقصى استفادة ممكنة منها، كما نقوم أيضاً بتحديد أهم الأنشطة المختلفة التي يمكنه

أن يؤديها، والأنشطة التي يمكن أن يتم من خلالها تلبية حاجاته المختلفة إلى أن نصل في النهاية إلى مرحلة التقييم لنرى كم كان مثل هذا الأسلوب مناسبا للطفل، وهل ساهم في تلبية احتياجاته أم لا، وهل عمل على تلبية مستواه النمائي والمهاري أم لا، وأن نحدد باختصار كيف أدى ذلك إلى تعديل سلوكه .

وأخيرا فنحن نرى بذلك أن مثل هذا الأسلوب من هذا المنطلق إنما يسير في واقع الأمر على نفس النهج الذي تتبعه الخطة التربوية الفردية أو البرنامج التربوي الفردي للطفل، ومن ثم فإن إتباعنا له يكفل لنا في الواقع أن نقدم للطفل تعليماً عالي الجودة وهو نمط التعليم الذي يعد الطفل في حاجة ماسة إليه حيث يندرج في إطار ما يعرف بمدخل " الأسلوب الواحد لا يناسب جميع المتعلمين " *one- size- doesn`t fit- all approach* وذلك في مقابل المدخل الذي أشرنا إليه منذ قليل وهو ذلك المدخل المعروف بمدخل " الأسلوب الواحد لجميع المتعلمين " . *one- size- fits- all approach*

وعلينا عند استخدام أسلوب التعليم المتمايز أن نقوم أولا بتحديد تلك الفئة الفرعية التي سنقدم لها هذا التعليم، وأن نحدد ما إذا كانت تعاني من بعض التحديات المختلفة إلى جانب تحديد مثل هذه التحديات أو المشكلات المختلفة حال وجودها، أم أنها تضم أفرادا من ذوي المستوى المتوسط ، أم من الموهوبين حيث سيختلف على أثر ذلك محتوى ما سنقوم بتقديمه لهم، والطريقة التي سوف يتم بها ذلك فضلا عن أسلوب التعليم المتبع مع كل منهم، أي أن مكونات التعليم الذي سنقوم بتقديمه لهم، وخصائصه، وإجراءاته سوف تتغير بصورة واضحة ودالة حيث تذهب توملينسون(٢٠٠١) Tomlinson وهول (٢٠٠٢) Hall إلى وجود مكونات أو عناصر أساسية توجه التعلم في البيئة التربوية حيث يريان أن هناك ثلاثة عناصر للمنهج يمكن أن تخضع للتمييز هي المحتوى، والعملية، والنواتج تشكل فيما بينها دورة متميزة للتعلم تقوم على أساس العلاقات المتبادلة مما يجعل منها عناصر هامة في إطار عملية اتخاذ القرارات اللازمة في هذا الميدان حيث

يكون من شأنها أن تسهم بصورة فاعلة في التخطيط للتعليم المتمايز وتنفيذه أو تطبيق برامجه . وفضلاً عن ذلك فإن هناك العديد من الإرشادات التي عادة ما يكون من شأنها أن تساعد المعلمين على فهم واستيعاب وتطوير الأفكار حول التعليم المتمايز .

ويمكن أن نوضح تلك العناصر أو المكونات على النحو التالي :

(١) المحتوى : *content*

من الجدير بالذكر أننا حينما نذكر المحتوى فإننا عادة ما نعني بذلك تلك المواد التعليمية أو الأنشطة المختلفة التي سيقوم المعلم بتقديمها للتلاميذ والتي عادة ما تختلف في الواقع باختلاف الفئة التي سيتم تقديم مثل هذا المحتوى لها وذلك على النحو التالي :

أ- فئة التحديات؛ أي من يواجهون تحديات معينة وهم إما أن يكونوا ذوي صعوبات التعلم أو منخفضي التحصيل وعادة ما يتم تقديم ثلاث نقاط جوهرية أو ثلاثة مفاهيم لهم حيث عادة ما يمكننا أن نستخدم مثل هذا المدخل مع فئات أخرى من فئات ذوي الإعاقات أو الموهوبين عير فئة ذوي صعوبات التعلم .

ب- ذوو المستوى المتوسط من الإعاقة؛ وعادة ما يتم تقديم كل جوانب الموضوع بأسره لهم .

جـ- الموهوبون؛ ويتم تقديم دراسة إثرائية متعمقة لهم مع الوضع في الاعتبار أن بإمكاننا أن نقوم باستخدام مثل هذا المدخل مع فئة الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم .

وغني عن البيان أن هناك العديد من الخبرات والمواقف والمهارات التي يتضمنها مثل هذا المحتوى والتي يجب أن يحرص المعلم على تقديمها للتلاميذ وفق إجراءات معينة حتى يعمل على تحقيق تلك الأهداف المنشودة وذلك على النحو التالي :

١- هناك العديد من العناصر والمواد التعليمية التي يمكن استخدامها في سبيل تدعيم محتوى التعليم مثل الأفعال، والمفاهيم، والتعميمات أو المبادئ، والاتجاهات، والمهارات .

٢- تعيين المهام والأغراض والأهداف التعليمية حيث عادة ما يتم تقييم الأهداف *goals* عن طريق المقاييس والاختبارات المعيارية، أما الأغراض *objectives* فعادة ما تتم كتابتها في خطوات على متصل البناء المهاري .

٣- ارتكاز التعليم على المفاهيم والمبادئ حيث يجب أن تكون المفاهيم ذات أساس عام، ولا يتم التركيز على التفاصيل الدقيقة أو الحقائق غير المحددة، ومن ثم يجب أن يركز المعلمون على تلك المفاهيم والمبادئ والمهارات التي يتعلمها التلاميذ . كما أن محتوى التعلم يجب أن يتناول نفس المفاهيم مع كل التلاميذ ولكنه يختلف في درجة التعقيد وفقاً لتنوع المعلمين واختلافهم داخل الفصل .

(٢) العملية : *process*

ويقصد بها ذلك الأسلوب الذي يتم إتباعه في سبيل تقديم المحتوى، ومن ثم فهي تلك الطريقة أو العملية التي يتم بمقتضاها تقديم ذلك المحتوى المحدد لمجموعة الأطفال الذين يتم تحديدهم أو الفئة المحددة منهم، أي أن ذلك إنما يشير إلى تلك الكيفية التي يتم بموجبها تقديم المحتوى المعين لتلك الفئة المحددة وذلك كما يلي :

أ- فئة التحديات؛ وسواء ضمت ذوي صعوبات التعلم أو منخفضي التحصيل فعادة ما يتم اللجوء إلى أسلوب التعليم المباشر وذلك في كل خطوة من تلك الخطوات المتضمنة في مثل هذه العملية .

ب- ذوو المستوى المتوسط؛ وعادة ما يتم في سبيل تقديم مثل هذا المحتوى لهم استخدام عدة أساليب تتمثل في الغالب في النمذجة، والأداء المستقل، والمراجعة، والممارسة .

جـ- الموهوبون ؛ وعند التعامل معهم باستخدام هذا الأسلوب عادة ما يتم اللجوء إلى الحد الأدنى من التعليم إلى جانب استخدام بعض الأسئلة الاستبارية أو الاستكشافية *probing questions* المتعمقة التي عادة ما يكون من شأنها أن تساعدهم على القيام بإجراء دراسة مستقلة لما يتم تقديمه لهم . ويجب أن نراعي الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم عندما نقدم على استخدامه معهم حيث ينبغي أن نقوم باختيار مكونات معينة لهم يكون من شأنها أن تثيرهم .

ووفقاً لذلك يصبح على المعلم أن يسير وفق إجراءات معينة ومحددة حتى يصير بوسعه أن يقدم ذلك المحتوى الذي يكون قد تم اختياره لأي من هذه الفئات التي سبقت الإشارة إليها وهو الأمر الذي عادة ما يكون من شأنه أن يساعده على تحقيق نتائج إيجابية في هذا المضمار . ويمكن أن يتم تحديد أهم هذه الأمور على النحو التالي :

١- أن يتم اللجوء إلى التصنيف المرن، ولذلك فهناك استراتيجيات أساسية لمثل هذا الأمر حيث من المتوقع أن يتفاعل التلاميذ معاً، وأن يعملوا مع بعضهم البعض وذلك عند اكتسابهم للمعارف التي يتضمنها المحتوى الجديد . وفي هذا الإطار يمكن أن يعقد المعلمون مناقشات أولية على مستوى الفصل بأسره تتعلق بتلك الأفكار الكبيرة أو العامة التي يتضمنها المحتوى، يليها العمل في مجموعات صغيرة أو في أزواج من الأطفال . وتعمل تلك المجموعات التي يتم تكوينها على أن يقوم التلاميذ بإكمال ما يتم تعيينه لهم من مهام متنوعة . ومن المعروف أن تصنيف التلاميذ في مجموعات لا يعد أمراً ثابتاً حيث عادة ما نجد أنه اعتماداً على المحتوى، والمشروع، وأساليب التقييم المتبعة فإن تصنيف وإعادة تصنيف التلاميذ في مجموعات كأحد الدعائم الأساسية للتعليم المتمايز يجب أن يكون بمثابة عملية دينامية .

٢- أن الإدارة الجيدة للفصل من شأنها أن تفيد كلا من التلاميذ والمعلمين حيث تساعد المعلمين على استخدام الاستراتيجيات المختلفة التي يكون من شأنها أن تساعد على نجاح التعليم المتمايز وهو الأمر الذي ينعكس إيجابا على التلاميذ الموجودين داخل الفصل .

(٣) النواتج : *products*

ويقصد بهذا المكون تحديد الناتج وتقييمه وهو ما يعني ذلك الأسلوب الذي يمكننا أن نقوم من خلاله بالتعرف على ما يمكن أن يحققه أعضاء كل مجموعة أو فئة من تلك الفئات على أثر استخدام مثل هذا الأسلوب معها، وتحديد ذلك المستوى الذي يكونوا قد وصلوا إليه أو حققوه بمقتضى ذلك وهو الأمر الذي يختلف باختلاف تلك الفئات وذلك كما يلي :

أ- فئة التحديات سواء ذوو صعوبات التعلم أو التأخر الدراسي ؛ تقوم المجموعة كلها أو تشترك في كتابة تقرير من صفحة واحدة فقط عما يكونوا قد حققوه .

ب- ذوو المستوى المتوسط من الإعاقة؛ تشترك المجموعة كلها في كتابة تقرير مماثل يتألف من خمس صفحات .

جـ- الموهوبون ؛ تقوم المجموعة بإعداد عرض تقديمي من خلال الكمبيوتر باستخدام الباوربوينت *power point* على أن يتضمن مثل هذا العرض جداول ورسوم بيانية توضح وتفسر ما يكونوا قد تمكنوا من تحقيقه خلال تلك الأثناء .

وهناك محكات أساسية تحكم ذلك الأمر يجب مراعاتها والالتزام بها تتضمن تلك الأساليب المتبعة في التقييم والتي يجب أن يستخدمها المعلم أو يستخدم بعضها، والتلاميذ أو المتعلمين الذين يتلقون ما يقدمه لهم من محتوى، ثم المطالب الخاصة بهم ، والتوقعات المنتظرة منهم وهي تلك الأمور التي يمكن أن نتناولها على النحو التالي :

١- التقييم ؛ يعد التقييم المبدئي والمستمر لاستعدادات التلاميذ ونموهم أمراً أساسياً، كما أن التقييم القبلي عادة ما يؤدي إلى حدوث التقييم الوظيفي والناجح . وفضلاً عن ذلك فإن التقييم يمكن أن يكون رسمياً أو غير رسمي، كما أنه عادة ما يتضمن المقابلات، والمسح، وتقييم الأداء، وقدراً أكبر من الإجراءات الرسمية للتقييم . وإلى جانب ذلك فإن دمج التقييم القبلي والبعدي معاً عادة ما يساعد المعلمين على اختيار مجموعة من المداخل، والاختيارات، والأساليب التي يتم بمقتضاها مراعاة الأساليب المتمايزة التي تتناسب مع تلك الحاجات المتباينة، والاهتمامات، والقدرات التي توجد في تلك الفصول التي تتضمن التلاميذ المتمايزين أو المتباينين .

٢- التلاميذ ؛ وفقاً لهذا الأسلوب من أساليب التعليم أو التدريس يصبح التلاميذ بمثابة متلقين يتسمون بالفعالية، ومكتشفين يتحملون المسئولية وبالتالي فإنهم يخرجون عن إطار ما يمكن أن نصف به أولئك التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث يمكن وصفهم بأنهم متلقين سلبيين . وخلال هذه العملية يعمل المعلم على أن يقوم بوضع كل مهمة أمام التلاميذ مما يجعلها شيقة وممتعة بالنسبة لهم إذ يشعر المتعلم بالمتعة على أثر انغماسه في مهمة معينة مما يسهم بدور فاعل في تنمية مهاراته .

٣- تباين المطالب والتوقعات التي تتعلق باستجابات التلميذ ؛ يجب أن يتم تمايز الموضوعات والبنود التي يتم تقديمها لكل تلميذ والتي يمكنه أن يقوم من خلالها بالتعبير عن معارفه التي تتعلق بها، وفهمه لها . ومن المعلوم أن ذلك الناتج الذي يتم التخطيط الجيد له يسمح بوجود أساليب متباينة للتعبير، وإجراءات بديلة، كما يوفر درجات متباينة من الصعوبة، وأنماطاً مختلفة للتقييم وتقدير الدرجات .

وبذلك تتحدد المكونات أو العناصر الأساسية التي يتضمنها أسلوب التعليم المتمايز في ثلاثة عناصر هي المحتوى المقدم، والأسلوب الذي يتم تقديم ذلك

المحتوى من خلاله، وتحديد النتائج التي يتم التوصل إليها وتقييمها مع وضع حقيقة هامة في الاعتبار مؤداها أن تلك المكونات إنما تختلف في الأساس باختلاف الفئة التي سنتعامل معها أو حتى الفئة الفرعية المستهدفة وهو ما يسهم في نجاح هذا الأسلوب .

ومع مراعاة أن استخدام تصنيف بلوم *Bloom`s taxonomy* للنتائج التربوية المعرفية بما يضمه ويتضمنه من مهارات تتمايز في مستويات من الأدنى إلى الأعلى أو توضع على متصل يوجد الحفظ على أحد طرفيه والنقد والتطبيق على طرفه الآخر إنما يسمح للمعلمين في واقع الأمر بأن يقوموا بتصميم المشروعات المختلفة التي تتعلق بذلك المحتوى الذي يقوموا بتقديمه للتلاميذ، والأسلوب المتبع في سبيل تقديم مثل هذا المحتوى لهم، وتحديد النتائج التي يمكن أن تسفر عنها هذه العملية وهي المشروعات التي عادة ما يكون من شأنها أن تعمل على تلبية احتياجات تلك المستويات المختلفة والمتباينة أي المستويات المتمايزة لأولئك التلاميذ الذين يتضمنهم الفصل الواحد فإن هناك العديد من الإرشادات التي ينبغي أن يتم إتباعها من جانب المعلم حتى يتمكن من أن يجعل فصله الذي يتسم بمستويات التعلم المتنوعة أو متعددة الأشكال مؤثراً وفعالا وهي تلك الإرشادات التي يمكن إيجازها على النحو التالي :

١- ينبغي أن يقوم معلم الفصل والفريق التربوي المساعد له والذي يتألف من أخصائيين وإداريين بالنظر إلى التعليم المتنوع الذي يتم تقديمه داخل الفصل على أنه إنما يعد بمثابة خبرة إيجابية لجميع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

٢- يجب أن يعتقد معلم الفصل والفريق التربوي المساعد له أن أولئك التلاميذ الذين ينحدرون من خلفيات تربوية وثقافية واجتماعية اقتصادية متنوعة إنما يعملون في الواقع على تحسين مناخ التعلم *learning climate* لجميع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

٣- يجب أن يراعي المعلم أن يسود الفصل مناخ من التعاون وليس التنافس *atmosphere of cooperation not competition* بين التلاميذ أو بين المعلمين .

٤- ينبغي أن يستغل المعلمون كل المصادر المتاحة في سبيل تدعيم أنشطة التعلم .

وبطبيعة الحال فإن ذلك يتطلب كما يرى نورلوند (٢٠٠٣) Norlund أن يتم تفريد التعليم لكل تلميذ وذلك عن طريق القيام بترتيب الفصل بل وترتيب المدرسة بأسرها في مجموعات صغيرة، ومجموعات كبيرة فضلاً عن ترتيبها بالشكل الذي يسمح بحدوث التعلم المستقل أو حدوثه بشكل مستقل . كما ينبغي من جهة أخرى أن يكون مبنى المدرسة انسيابياً بالشكل الذي يجعل التلاميذ قادرين على استغلال المدرسة بأسرها وكأنها فصلهم، كما يساعد المعلمين أيضاً على دعم تحرك التلميذ في أرجاء المدرسة وذلك بالشكل الذي تحدده الحاجات التعليمية المتنوعة والاعتبارات المنهجية المختلفة .

ومن جهة أخرى ينبغي على المعلم إذا ما أراد أن يحقق التمايز المطلوب الذي يمكنه أن يقوم من خلاله بتوفير التعليم المتمايز أن يتبع العديد من الإرشادات التي عادة ما يكون من شأنها أن تساعده على ذلك، وأن تسهل حدوثه، وهي :

١- توضيح المفاهيم الأساسية والتعميمات حتى يتأكد من أن جميع المتعلمين قد حققوا مستوى الفهم اللازم لما يتم تقديمه لهم وهو ما يعد بمثابة الأساس الذي يمكن أن يقوم عليه كل التعلم اللاحق . وعلى هذا الأساس يجب أن يتم تشجيع المعلمين على القيام بتعيين المفاهيم الأساسية والمحاور التعليمية المختلفة التي تساعدهم على التأكد من أن جميع المتعلمين قد فهموا ما يتم تقديمه لهم في هذا الإطار .

٢- استخدام التقييم كأداة أو وسيلة تدريسية يمكن أن يتم بموجبها تحقيق التوسع على المادة المقدمة وذلك في مقابل قياس التعلم فقط . ومن هذا

المنطلق يجب أن يحدث التقييم قبل وأثناء وبعد الأحداث التعليمية المختلفة، وأن يساعد في تحديد أسئلة معينة تتعلق بحاجات التلميذ، وما ينبغي أن يتم تقديمه له من تعلم .

٣- التركيز على التفكير الابتكاري والتفكير الناقد كهدف عند إعداد الدرس إلى جانب أن تلك المهام والأنشطة والإجراءات التي يتم تقديمها للتلاميذ يجب أن تتطلب منهم أن يقوموا بفهمها وتطبيق ما تتضمنه من معان على المواقف المختلفة التي قد يمرون بها أو يخبرونها . وعلاوة على ذلك فإن ذلك التعليم الذي يتم تقديمه لهم يجب أن يتطلب تقديم المساندات اللازمة، والحصول على الدافعية الإضافية، وتقديم المهام والمواد المتباينة أو الاستعانة بالأجهزة المتنوعة للاستخدام مع مختلف التلاميذ الذين يضمهم الفصل الواحد .

٤- الحرص على إشراك جميع المتعلمين في الدروس التي يتم تقديمها لهم حيث يزيد ذلك من دافعيتهم للتعلم، والحرص على قيام المعلمين باستخدام مهام متمايزة ومتباينة فيما يقدمونه للتلاميذ من تعليم على أن تختلف تلك المهام من تلميذ إلى آخر بمعنى أن الحصة الدراسية الواحدة بالنسبة لجميع التلاميذ لا ينبغي مطلقاً أن تتألف من التدريب والممارسة من جانبهم جميعاً، أو يتم خلالها تقديم نفس النشاط لهم، أو اشتراكهم في أداء ذات النشاط .

٥- العمل على تحقيق التوازن بين المهام التي يقوم المعلم بتحديدها والمهام التي يختارها التلميذ . ومن المعروف أن مثل هذا التوازن إنما يتباين في الواقع من فصل إلى آخر ، ومن حصة إلى أخرى وذلك اعتمادا على ما يتوفر لدى المعلم من بيانات سابقة على التقييم . وفي هذا الإطار يجب أن يتأكد المعلم من أن تلك المهام التي يكون قد اختارها التلميذ لا تخرج في أساسها عن إطار محتوى التعلم المقدم له .

وفضلاً عن ذلك فإن المسئولية عن حدوث التعلم في تلك الفصول التي يستخدم المعلمون فيها التعليم المتمايز عادة ما يتقاسمها الجميع، ويشاركون فيها سواء المعلمون، أو مساعدو المعلمين، أو الأخصائيون، أو الإداريون، أو حتى التلاميذ أنفسهم حيث يصبح الفصل آنذاك بمثابة مجتمع للمتعلمين *community of learners* يتسم بالعديد من الخصائص ذات الأهمية من أهمها ما يلي :

١- أن الفصل أو حجرة الدراسة عند استخدام التعليم المتمايز يعد في واقع الأمر بمثابة بيئة معقدة تتضمن على أثر ذلك العديد من التحديات التي تواجه عملية التعلم .

٢- أنه عادة ما يتم من خلال تقديم التعليم المتمايز داخل الفصل تقديم العديد من المهام الحقيقية التي يتدرب التلميذ عليها جيداً بما يساعده في الواقع على تحقيق النجاح .

٣- أن التفاوض الاجتماعي والمسئولية المشتركة داخل الفصل عادة ما يمثلان آنذاك جزءاً من عملية التعلم الذي يتم تقديمه للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل الفصل .

٤- أن الفصل من خلال التعليم المتمايز عادة ما يشهد التقديم المتعدد والمتنوع لمحتوى المنهج حتى يمكن أن يتلاءم بذلك مع كل المستويات التي يضمها ذلك الفصل .

٥- أن فهم ما يتم تقديمه داخل الفصل من معارف مختلفة ومتنوعة وذلك من خلال هذا النمط أو ذلك الأسلوب من التعليم إنما يعد في الأساس بمثابة عملية بنائية تراكمية .

٦- أن التعليم الذي يتم تقديمه في الفصل وفقاً لهذا الأسلوب التعليمي هو في الواقع تعليم متمركز حول التلميذ . *student- centered instruction*

هذا وقد أسفرت نتائج البحوث والدراسات التي تم إجراؤها في هذا الصدد عن أن بوسعنا إذا ما قمنا باستخدام مثل هذا الأسلوب في التعليم أن نعمل على تلبية

احتياجات معظم التلاميذ حيث يتم خلاله تحديد ما سوف نقوم بتقديمه لكل منهم وذلك في ضوء مستواه النمائي والمهاري ووفقاً له وهو الأمر الذي يؤكد على وضع التباين بين التلاميذ أو المتعلمين في الاعتبار عند اللجوء إلى مثل هذا الأسلوب التعليمي .

ويذهب جريجوري وتشابمان (٢٠٠٢) Gregory& Chapman إلى أنه ينبغي على المعلم أن يقوم باستخدام العديد من العمليات والتكنيكات أو الأساليب والفنيات التي يمكن أن تساعده في سبيل مواءمة التعلم الذي يعتمد على مستوى معارف كل تلميذ، ومهاراته، وخبرته، وتفضيلاته، وحاجاته . كما يريان أن من أهم الممارسات التي عادة ما يكون من شأنها أن تؤدي إلى تحسين مستوى تحصيل المتعلم ما يلي :

١- توفير المناخ الملائم للتعلم .

٢- تحديد المستوى النمائي والمهاري للمتعلم .

٣- تقديم المعارف المناسبة للمتعلم .

٤- إدخال المواءمات اللازمة لتسهيل حدوث التعلم .

٥- اختيار استراتيجيات التعلم المناسبة التي يكون من شأنها أن تسهم في تحقيق النجاح .

٦- التعاون بين جميع الأطراف المشاركة في عملية التعلم والابتعاد عن التنافس .

٧- تصنيف المتعلمين في مجموعات .

٨- اختيار أساليب التقييم المناسبة للمتعلم .

٩- إجراء التقييم اللازم للمتعلم .

١٠- الاستفادة من نتائج التقييم في مواصلة التعلم .

ويضيف بنيامين (٢٠٠٢) Benjamin أن على المعلم أن يحرص على اختلاف وتباين ما يقدمه للتلاميذ من تعليم حتى يتمكن من تلبية الحاجات الفردية

للمتعلمين داخل الفصل الواحد . ويجب عليه إذا ما أراد أن يتمكن من تحقيق ذلك أن يراعي حدوث مثل هذا التباين وتحقيقه في عدة أمور أساسية أو جوهرية في هذا الأسلوب تمثل مكوناته وهي :

١- المحتوى؛ أي ما الذي يريد من التلاميذ أن يعرفوه، وأن يكونوا قادرين على أدائه، والأهم من ذلك ما الذي يريد من كل تلميذ أن يعرفه وأن يكون قادراً على أدائه .

٢- العملية؛ أي كيف يتمكن التلاميذ (أو بالأحرى كل تلميذ) من التقدم باتجاه تعلم ذلك المحتوى الذي يقدمه المعلم لكل منهم داخل الفصل .

٣- الناتج أو النتيجة؛ أي كيف يمكن للتلاميذ (بل ولكل تلميذ منهم) أن يظهروا للمعلم ما يكونوا قد تعلموه بالفعل .

وعلى هذا الأساس يتضح لنا أن هذه المكونات الثلاثة هي التي يتمكن المعلم من خلالها من تحقيق التمايز الذي يسعى إليه في التعليم والذي يعد هو الأساس الذي يقوم عليه هذا الأسلوب التعليمي الذي لا يقتصر استخدامه مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فحسب، ولكن يمكن استخدامه كما يرى نورلوند (٢٠٠٣) Norlund مع فئات أخرى من الأطفال ذوي الإعاقات مثل ذوي اضطراب الانتباه والنشاط الحركي المفرط ، *attention deficit hyperactivity disorder ADHD* وذوي الإعاقات العقلية، *mental impairments MI* والأطفال التوحديين، *autistic children* وذوي الاضطرابات السلوكية، *behavior (conduct) disorders* أو الاضطرابات الانفعالية، *emotional disorders* والمعرضين للخطر *at- risk* فضلاً عن إمكانية استخدامه أيضاً مع المتعلمين الموهوبين *talented learners* . ومن جهة أخرى يضيف بنيامين (٢٠٠٣) Benjamin أن بوسعنا أن نقوم في هذا الإطار باستخدام مثل هذا الأسلوب في سبيل تعليم الأطفال العديد من الأنشطة الصفية أو المنهجية المختلفة فضلاً عن العديد من الأنشطة اللاصفية أو اللامنهجية الأخرى إلى جانب

المجالات الدراسية أو الأكاديمية المختلفة كالقراءة، والكتابة، والرياضيات، والعلوم، والتهجي إضافة إلى إمكانية استخدامه إلى جانب ذلك في سبيل تعليم وتعلم المفردات والتراكيب اللغوية المختلفة .

ومن جهة أخرى يرى بيندر Bender (٢٠٠٢) أن المعلم يجب أن يراعي مستويات التلاميذ، وأن يحددها جيداً حتى يتمكن من إدخال المواءمات اللازمة على المكونات الثلاثة التي يتألف منها هذا الأسلوب ويقوم عليها والتي تتمثل في المحتوى، والعملية، والناتج مما يسهم في تحسين مستوى الأداء الأكاديمي للتلاميذ داخل الفصل . كما أن عليه من جانب آخر أن يعمل على إتباع الأساليب والأفكار الحديثة في هذا الإطار حتى يتمكن من مساعدة الأطفال ذوي صعوبات التعلم أو الأطفال منخفضي التحصيل على تحقيق تقدم دال في الفهم القرائي، والقراءة، والكتابة، والرياضيات . ومن أهم مثل هذه الأفكار الحديثة التي ينبغي أن يعمل المعلم على ضرورة أن يراعيها جيداً في هذا الصدد ما يلي :

١- التركيز على اختيار تلك المواد والخبرات التعليمية التي تتناسب مع المستوى العقلي لكل تلميذ داخل الفصل .
٢- إعداد الدروس العملية، وتلك التي تتسم بالمرونة باستخدام الفنيات التعليمية المختلفة التي يمكن أن تتضمن ما يلي :
   أ- استخدام الكمبيوتر .
   ب- استخدام الشبكة الدولية .
   جـ- استخدام الفنيات والاستراتيجيات الخاصة بما وراء المعرفة .
   د- استخدام أي فنيات أو استراتيجيات يمكن أن تفيد في هذا الصدد .
٣- تحسين مستوى الانتباه من جانب المتعلمين المختلفين أي المتمايزين عن طريق اللجوء إلى بعض الاستراتيجيات ذات الأهمية في هذا الميدان ومن أهمها ما يلي :
   أ- مراقبة الذات أو المراقبة الذاتية . *self- monitoring*

ب- الإدارة الذاتية . *self- management*

جـ- المسئولية .

٤- إعداد العديد من أنساق التعلم التي تعد بمثابة أنساق عملية ومناسبة في تلك الفصول التي تعمل بنظام الدمج، ومن أهمها :

أ- التعلم بمساعدة الأقران .

ب- قيام الأقران بتعليم بعضهم البعض .

٥- استخدام الأساليب المتنوعة والمناسبة التي يمكن أن يتم بواسطتها للمعلم أن يقوم بتقييم هؤلاء التلاميذ بصفة عامة وذلك على أساس فردي فضلاً عما يتسمون به من مستوى أدائي ومهاري . ومن أهم هذه الأساليب وأكثرها شيوعاً ما يلي :

أ- تقييم الأداء .

ب- الحقائب التعليمية . *portfolios*

٦- تنمية المهارات الاجتماعية للمتعلمين عن طريق اللجوء إلى عدد من الأساليب التي يمكن استخدامها في مثل هذا الإطار ومن أهمها على سبيل المثال ما يلي :

أ- المشروعات الجماعية .

ب- لعب الدور .

جـ- تقاسم مسئوليات التدريب .

ومن أهم الشروط الضرورية واللازمة لاستخدام مثل هذا الأسلوب كما يرى بول (٢٠٠٠) Pool أن يعمل المعلم على أن يصبح الفصل عبارة عما يطلق البعض عليه مجتمع المتعلمين *community of learners* حيث يضم آنذاك مستويات متعددة يتسم بها مثل هؤلاء المتعلمون، واهتمامات متمايزة ومتباينة من جانبهم . ومن ثم ينبغي على المعلم كشرط أساسي لنجاح هذا الأسلوب أن يراعي ذلك جيداً . كذلك فهو يرى أن الوظيفة الأساسية للمدرسة عند إتباع هذا الأسلوب

إنما تتمثل في محاولة الوصول بقدرات كل طفل ومستواه إلى أقصى ما يمكن أن تسمح به إمكاناته حيث يتم إعداد تعليم متمايز لكل طفل بمكونات معينة تتفق مع مستواه المهاري والأدائي، وما يتميز به من قدرات وإمكانات مختلفة، ثم نسير به خلال هذا الأسلوب إلى أن يتحسن مستوى أدائه الأكاديمي .

ومما لا شك فيه أن التعليم المتمايز كأسلوب تعليمي بما يتطلبه من تقديم تعليم يقوم على التمييز، ويتسم بكونه مغاير، وذي مستويات متعددة لأولئك التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، أو أقرانهم من ذوي الإعاقات الأخرى، أو من الموهوبين الذين يضمهم الفصل الواحد إنما يضع في واقع الأمر العديد من الأدوار على عاتق المعلم حتى يتمكن من استخدامه بفاعلية، ويحقق عن طريقه أهدافه المنشودة .
وفي هذا الإطار فإن المعلم حال استخدامه لهذا الأسلوب يقوم بالعديد من الأدوار من أهمها دور معلم الفصل الذي يعمل على تحديد مستويات التلاميذ الأدائية والمهارية، ويقدم المفاهيم والمحتويات الجديدة لهم وفق هذه المستويات، ويتأكد من فهمهم لها، ويقوم بتقييم أدائهم، كما يتمثل الدور الثاني للمعلم آنذاك في تصميم المناهج التي يتم تقديمها لمثل هؤلاء الأطفال بما تضمه وتتضمنه من محتويات مختلفة، وما تقدمه من مفاهيم متنوعة، وفرص عديدة للتدريب والممارسة فضلاً عن المراجعات المستمرة لذلك، ثم يأتي دور آخر للمعلم يتمثل في اختيار الاستراتيجيات التعليمية المناسبة التي يتم من خلالها تقديم المفاهيم المختلفة، وما يتم تقديمه من محتويات، وما يقدمه من تدريب وتعليم علاجي، وتقييم مدى التقدم الذي يحققه التلميذ في هذا الصدد .

ومن جهة أخرى فإن البعض ينظرون إلى مثل هذه الأدوار من زاوية أخرى، ويتناولونها من هذا المنطلق ويرون بالتالي أن بوسع المعلم أن يقوم بدوره وكأنه معلم لغرفة المصادر فيتعرف على المستوى الأدائي والمهاري للطفل، ويسير به بخطى ثابتة في المنهج المقدم، وأن يحدد المهارات اللازمة ويقوم بتدريبه عليها، كما يساعد الطفل على السير في دراسته والاستعداد لما يمكن أن يتم تقديمه له من

اختبارات لاحقة . ويتمثل الدور الثاني للمعلم وفقاً لوجهة النظر هذه في كونه مدرب يساعد الطفل على أداء التكليفات المحددة، ويساعده على فهم الجوانب المختلفة التي يتضمنها المنهج المقدم له، أما الدور الثالث فهو القيام بتقديم التعليم العلاجي فيساعد الطفل من هذا المنطلق على تنمية مهاراته الأكاديمية المختلفة التي يمكن أن يساعده من خلالها على فهم المجالات الأكاديمية التي يتم تقديمها له من هذا المنطلق، ثم يأتي الدور الرابع والذي يتمثل في تعليم مهارات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم فيساعد الطفل على فهم الكيفية التي يتعلم بها، وأن يصبح متعلماً فعالاً، وأخيراً دور المعلم في عقد الاختبارات والتقييم .

وبذلك نجد أن هذا الأسلوب التعليمي أو الإستراتيجية التدريسية إنما تعمل في واقع الأمر على توفير إطار معين وكأنه نسق للتربية الخاصة يعمل على إشباع حاجات هؤلاء الأطفال وتلبيتها حيث لا يمكننا أن نقوم بإشباع مثل هذه الحاجات عند استخدام مدخل " الأسلوب الواحد لجميع المتعلمين " *one- size- fits- all approach* وبالتالي يصير العكس صحيحاً في هذا الإطار فتجد أنفسنا في حاجة ماسة إلى ضرورة أن نلجأ إلى المدخل المقابل كما أشرنا سلفاً وهو المعروف بمدخل " الأسلوب الواحد لا يناسب جميع المتعلمين" *one- size- doesn`t- fit all approach* الموجودين في الفصل الواحد . ومن ثم فهو يبدو بذلك وكأنه خطة تعليم فردية يتم تصميمها وإعدادها أو صياغتها لتناسب طفلاً معيناً دون سواه بحيث لا تجدي إلا معه هو نفسه حيث يتم ذلك وفقاً لحالته هو وفي ضوء ما يتسم به من خصائص معينة، وما يعانيه من نواحي قصور، وما يتميز به من جوانب قوة فضلاً عما يحتاج إليه من خدمات ترتبط بالتربية الخاصة .

وعلى هذا الأساس فنحن نرى أن هناك درجة كبيرة من التشابه بين التعليم المتمايز والبرنامج التربوي الفردي للطفل أو الخطة التربوية الفردية الخاصة به حيث يختلف كلاهما باختلاف الطفل نظراً لأن كلاً منهما يتطلب ضرورة التعرف على المستوى الراهن للطفل، وقدراته، وإمكاناته حتى يمكن أن تتحقق الفائدة

المرجوة منها، كما أن كلاهما يراعي جوانب القوة والضعف لديه حيث يرى عادل عبدالله (٢٠٠٦) أن الطفل غير العادي يعد في حاجة ماسة إلى خطة تعليم فردية تلائم حالته وحاجاته، وقدراته وإمكاناته، وتعمل في ذات الوقت على تلبية مثل هذه الحاجات وإشباعها، ومن ثم فهي تراعي من هذا المنطلق جوانب قوته ونواحي ضعفه .

ومن الملاحظ وفقاً لذلك أن التعليم المتمايز *differentiated* إنما يشترك في واقع الأمر مع الخطة التربوية الفردية للطفل أو برنامجه التربوي الفردي *Individualized Educational Plan/ Program IEP* في عدد من النقاط تشكل في أساسها مجمل ما تتسم به تلك الخطة أو هذا البرنامج من مزايا وهي المزايا التي تجمع بين المشاركة الوالدية، والتفريد، وتحديد المستوى الراهن للأداء، والحاجات، والخدمات اللازمة، وقياس الأهداف وهي تلك الخصائص المميزة لكليهما . وفضلاً عن ذلك فنحن لا ننكر أن التعليم المتمايز يشترك مع البرنامج التربوي الفردي فيما نعتبره عيوب أو أوجه قصور ، وبقدر ما يكون بوسعنا أن نتفاداها أو نقلل منها بقدر ما يمكننا أن نحقق النجاح المنشود في تحقيق ما نحدده من أهداف أو أغراض تربوية . ولذلك فعند استخدامنا لأي منهما يصير علينا أن نراعي مثل هذه النقاط جيداً، وأن نعمل على تحاشيها حتى يتحقق لنا النجاح . ومن أهم هذه العيوب ما يلي :

١- عدم القدرة على تفريد البرنامج بالشكل اللازم أو المطلوب كي يناسب الطفل .
٢- عدم القدرة على التعامل مع كل حاجات الطفل وإشباعها .
٣- عدم القدرة على وصف وتحديد وتخصيص جميع الخدمات الضرورية التي ينبغي اللجوء إليها كي نتمكن من تنفيذ البرنامج .
٤- عدم القدرة على كتابة وتحديد أي مستويات أداء حالية، وأهداف وأغراض مرحلية واضحة، وموضوعية، وذات معنى أو مغزى، ومعقولة .

أما الفرق بين التعليم المتمايز والبرنامج التربوي الفردي من وجهة نظرنا على الرغم من اتفاق كل منهما في ارتكازه على مستوى الفرد، واعتماده على التمييز فيتمثل في تقديم التعليم المتمايز لمجال أكاديمي واحد أو أكثر من مجال واحد في حين نجد أن البرنامج التربوي الفردي قد يتم من خلاله تناول مجالات دراسية بعينها، أو قدرات معينة، أو مهارات محددة وما يمكن أن يتطلبه ذلك من تقديم ما يمكن أن يرتبط بذلك من خدمات . وقد يعني ذلك بطبيعة الحال أن البرنامج التربوي الفردي للطفل يتضمن تقديم التعليم المتمايز وخاصة عندما يرتبط الأمر بتناول مجال أكاديمي معين يبدي الطفل قصوراً واضحاً فيه .

* * *

مراجع الفصل الأول

أنور محمد الشرقاوي (١٩٨٨)؛ التعلم : نظريات وتطبيقات . القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .

دانيال هالاهان، وجون لويد، وجيمس كوفمان، ومارجريت ويس، وإليزابيث مارتنيز (٢٠٠٧)؛ صعوبات التعلم؛ مفهومها- طبيعتها- التعليم العلاجي . ترجمة عادل عبدالله محمد . عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

دانيال هالاهان، وجيمس كوفمان (٢٠٠٨)؛ سيكلوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم؛ مقدمة في التربية الخاصة. ترجمة عادل عبدالله محمد . عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

عادل عبدالله محمد (٢٠٠٦)؛ قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم . القاهرة : دار الرشاد .

عادل عبدالله محمد (٢٠٠٣) ؛ تعديل السلوك للأطفال المتخلفين عقلياً باستخدام جداول النشاط المصورة . القاهرة : دار الرشاد .

عادل عبدالله محمد وأشرف أحمد عبداللطيف (٢٠٠٦)؛ فعالية برنامج تدريبي بمساعدة الكمبيوتر في تنمية بعض المفاهيم الخلقية للأطفال الصم . مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق، ع ٥٥ ، ص ص ١ ـ ٣٢ .

عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠١) ؛ سيكلوجية ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة : مكتبة زهراء الشرق .

فؤاد أبو حطب وأمال صادق (١٩٨٠)؛ علم النفس التربوي، ط٦، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .

نجاة حسن شاهين (١٩٩١)؛ أثر استخدام المنظمات المعرفية على التحصيل في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الثانوي . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الإسكندرية .

Beckman, P. (2002), *Strategy instruction*. The ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education ERIC EC.

Bender, W. N. (2002), *Differentiating instruction for students with learning disabilities: Best teaching practices for general and special educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

Benjamin, A. (2003), *Differentiated Instruction: A Guide for Elementary School Teachers*. Larchmont, NY: Eye on Education.

Benjamin, A. (2002), *Differentiated Instruction: A guide for middle and high school teachers*. Larchmont, NY: Eye on Education.

Bialo, E.,& Sivin, J.(1990), *Report on the Effectiveness of Microcomputers in Schools*. Washington, DC: Software Publishers Association .

Boudah, D. J.; Lenz, B. K.; Bulgren, J. A.; Schumaker, J. B.;& Deshler, D. D. (2000), Don`t water down! Enhance content learning through the unit organizer routine. *Teaching Exceptional Children*, 12 (3), 48- 56.

Bulgren, J.& Lenz, B. K. (1996), Strategic instruction in the content areas. In D. D. Deshler; E. S. Ellis;& B. K. Lenz (Eds.), *Teaching adolescents with learning disabilities: Strategies and methods*(2nd ed.). Denver, CO: Love.

Engelmann, S. (1997), Theory of mastery and acceleration. In J. W. Lloyd, E. J. Kameenui,& D. Chard (Eds.), *Issues in educating students with disabilities* (pp. 177- 195). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Engelmann, S.& Carnine, D. W. (1982), *Theory of instruction: Principles and applications*. New York: Irvington.

Gee, J. (2004), *Good games, Good teaching: Interview with James Gee*. UW-Madison School of Education .

Gee, J. (2003), *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave/St. Martin's.

Graham, S., Harris, K.R.,& Reid, R. (1992), Developing self-regulated learners. *Focus on Exceptional Children*, 24(6), 1-16.

Gregory, G., & Chapman, C. (2002), *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

Hall, T. (2002), *Differential instruction* . Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum .

Hallahan, D.& Kauffman, J.(2007), *Exceptional learners; Introduction to special education* (10th ed.). New York: Allyn& Bacon.

Hallahan, D.; Kauffman, J.; Lloyd, J.; Marteniz, E. ;&Weiss, M.(2005), *Learning Disabilities: Foundations, Characteristics, and Effective teaching* (3rd ed.). New York: Allyn & Bacon.

Kinoshita, C. Y. (2003), Integrating language learning strategy instruction into ESL/ EFL lessons. TESL Journal, 9 (4),4- 10.

Lenz, B. K.; Bulgren, J. A.; Schumaker, J. B.; Deshler, D. D.;& Boudah, D. J. (1994), The content enhancement series: The unit organizer routine. Lawrence, KS: Edge Enterprises.

Lenz, B.K., Ellis, E.S.,& Scanlon, D. (1996), *Teaching learning strategies to adolescents and adults with learning disabilities*. Austin, TX: PRO-ED.

Levy, M. (1997), *Computer- assisted language instruction: Context and conceptualization* . Oxford; Clarendon Press .

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (1998). Enhancing School Success with Mnemonic Strategies. *Intervention in School and Clinic, 33,* 201–208.

Mastropieri, M. A.; Scruggs, T. E.;& Whedon, C. (1997), Using mnemonic strategies to teach information about US presidents: A classroom- based investigation. *Learning Disability Quarterly*, 20, 13-21.

Norlund, M. (2003), *Differentiated instruction: Meeting the educational needs of al students in your classroom*. Lanham, MD: Scarecrow Education.

Nowacek, E., McKinney, J., & Hallahan, D. (1990), Instructional behaviors of more and less beginning regular and special educators. *Exceptional Children*, 57, 140-149.

Oxford, R. L. (2001), Language learning strategies. In Carter, R & D. Nunan. (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 166-72). UK: Cambridge University Press .

Pool, C. R. (2000), Differentiation in the Classroom. *Educational Leadership*, 58 (1), 96.

Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2000). Mnemonic strategies improve classroom learning and social behavior. *Beyond Behavior, 10(1),* 13–17.

Simmons, D.C., Kameenui, E.J., Good, R., Harn, B.A., Cole, C.& Braun, D. (2002), Building, implementing, and sustaining a beginning reading improvement model: Lessons learned school by school. In M. R. Shinn, H. M. Walker,& G. Stoner (Eds.), *Intervention for academic and behavior problems: II. Preventive and remedial approaches* (pp. 537- 570). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Sindelar, P.T., Espin, C., Smith, M., & Harriman, N. (1990), A comparison of more and less effective special education teachers in elementary level programs. *Teacher Education and Special Education*, 13, 9-16.

Swanson, H.L. (1999), *Interventions for students with learning disabilities: A meta- analysis of treatment outcomes*. New York: Guilford Press.

Tomlinson, C. A. (2003), Differentiating instruction for academic diversity. In J. M. Cooper (Ed.), *Classroom teaching skills* (7^{th} ed., pp 149-180). Boston: Houghton Mifflin.

Tomlinson, C. A. (2001), *How to differentiate instruction in mixed- ability classrooms* (2^{nd} ed.). Alexandria, VA: The Association for Supervision and Curriculum Development ASCD.

* * *

فعالية برنامج تعليمى علاجى بمساعدة الكمبيوتر فى تحسين مستوى الأداء القرائى لتلاميذ الصف الثالث الابتدائى ذوى صعوبات التعلم



مقدمة

شهدت العقود الثلاثة الأخيرة من القرن الماضي إدخال الكمبيوتر في المجال التربوي وذلك في المراحل الدراسية المختلفة وخاصة في تلك الدول المتقدمة على مستوى العالم . ومع مطلع السبعينيات من القرن الماضي بدأت بعض المدارس في استخدام الكمبيوتر في التعليم، والتدريبات، والممارسة، والاحتفاظ بالسجلات المختلفة، وغير ذلك من التطبيقات المتنوعة والمتعددة التي يمكن استخدامها في هذا الإطار حيث كان استخدام الكمبيوتر يعد بمثابة ممارسات عامة منذ بدايات العقد السابع من القرن الماضي وذلك على مستوى العالم. إلا أن العقد الماضي قد شهد ثورة هائلة في استخدام الكمبيوتر والتكنولوجيا بصفة عامة بمدارس التعليم العام في مصر وذلك في مراحلها الثلاث الابتدائية والإعدادية والثانوية، بل واستخدامه في بعض مدارس التربية الخاصة وإن لم يصل الأمر في الواقع إلى نفس الدرجة .

ومن جهة أخرى فقد شهد المجال التربوي منذ العقد الأخير من ثلث القرن زيادة مطردة في استخدام تكنولوجيا الكمبيوتر دفعت بالتربويين، والمشرعين، وأولياء الأمور، والباحثين إلى إبداء مزيد من الاهتمام بفعالية الاستخدام التربوي للكمبيوتر في المدارس حيث يرون أن من شأن مثل هذا الاستخدام أن ييسر حدوث عملية التعلم، وأن يحسن منها، ومما يمكن أن يترتب عليها من نواتج مختلفة مما يجعلها تمثل استثماراً في هذا المضمار وهو ما أسفرت عنه نتائج مجموعة كبيرة من البحوث التي تم إجراؤها في هذا الإطار خلال الفترة الماضية.

وقد أصبح التعليم بمساعدة الكمبيوتر *computer- assisted instruction* *CAI* في الوقت الراهن من أهم وأفضل أساليب واستراتيجيات التعليم والتعلم التي نشأت عن استخدام التكنولوجيا الحديثة في مجال التربية بشكل عام والتربية

الخاصة على وجه الخصوص حيث يتم استخدامها فيها كبرامج للتعليم العلاجي يكون من شأنها أن تؤدي وخاصة مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم إلى زيادة مستوى التحصيل، وتحسين الاتجاهات نحو التعلم، وأداء أنشطة التعلم الكمبيوترية المختلفة التي تسهم في حدوث التعلم التقليدي، وتعلم القراءة، والكتابة، والرياضيات، وغيرها من المجالات الأكاديمية المختلفة فضلاً عن وجود العديد من التأثيرات الإيجابية على المتغيرات ذات العلاقة كمعدل التعلم على سبيل المثال.

الإطار النظري

تعد صعوبات التعلم كما يرى هالاهان وآخرون (٢٠٠٧) .Hallahan et.al وكما تشير اللجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة . ومن المفترض أن تحدث مثل هذه الاضطرابات الجوهرية بالنسبة للفرد بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، وقد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته . كما قد يصاحبها حدوث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي على الرغم من أن مثل هذه المشكلات لا تمثل ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم . وهناك ثلاثة محكات يتم الحكم في ضوئها على صعوبات التعلم هي محكات التباين أو التباعد، والاستبعاد، والتربية الخاصة فضلاً عن وجود تصنيف أساسي لمثل هذه الصعوبات يقسمها إلى صعوبات تعلم نمائية وأخرى أكاديمية لكل منهما مظاهرها .

وجدير بالذكر أننا عند تناول أي مشكلات أو صعوبات تتعلق بالقراءة نجد أن هناك مكونين رئيسيين للقراءة هما فك الشفرة، والفهم أو الاستيعاب . ويعتبر فك

الشفرة decoding (تحويل الشخبطة البسيطة في الصفحة إلى كلمات) هو الجانب الآلي في تحويل المادة المطبوعة إلى لغة منطوقة، أو إلى بديل لغوي منطوق. ويشير الفهم أو الاستيعاب comprehending (استخدام المهارات اللغوية للفرد في سبيل فهم المخرجات الناتجة عن فك الشفرة) إلى الجوانب الأعلى ترتيباً في القراءة والتي يتمكن الفرد بموجبها من استخراج المعنى من اللغة .

وعلى هذا الأساس تعد المشكلات المرتبطة بالفهم comprehension كما يرى هالاهان وكوفمان (٢٠٠٨) Hallahan& Kauffman نتيجة أو محصلة لتلك المشكلات التي ترتبط في الواقع إما بفك الشفرة، أو بالقدرات اللغوية العامة، أو بكليهما . وعندما تتعلق تلك المشكلات بأوجه قصور في فك الشفرة فإنها عادة ما تنتج عن عدم قدرة التلاميذ على القراءة الجيدة التي تمكنهم من ربط الأفكار بالنص، أي أنهم بذلك يعانون من مشكلات تتعلق بالدقة والآلية في فك الشفرة . أما عندما تتعلق مثل هذه المشكلات بالدلالات اللفظية فإنها قد تنتج آنذاك عن تلك المشكلات التي يخبرها التلاميذ في التجهيز المعرفي (الذاكرة العاملة، ومراقبة الفهم)، أو في المعلومات العامة (معاني الكلمات) وليس عن تلك المشكلات التي تتعلق بفك الشفرة .

ومن الجدير بالذكر أن فك الشفرة يتطلب كما ترى إيزابيل ماك لين(٢٠٠٠) MacLean, I. مهارة في تناول الجوانب الفونولوجية للغة حيث أن العديد من المشكلات التي تتعلق بالفهم القرائي يمكن أن ترجع إلى ذلك الضعف الذي ينتاب المهارات اللازمة لفك الشفرة . فإذا لم يتمكن الفرد من القراءة الدقيقة فإنه سوف يواجه مشكلة على أثر ذلك في إدراك المعنى مما يقرأه، وإذا لم يتمكن الفرد من القراءة بسلاسة وسهولة أي إذا ما شهدت قراءته العديد من التوقفات والوقفات خلالها فإن معنى القطعة التي يقرأها قد لا يكون واضحاً حيث أنه لن يستطيع أن يستخلص المعنى من النص دون أن يعرف غالبية الكلمات التي يتضمنها . ويرى جمع من الباحثين أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يواجهون العديد من المشكلات

في التوصل إلى النقاط الأساسية التي تتضمنها تلك القطع التي يقرأونها، ويكون من الأكثر احتمالاً بالنسبة لهم أن يأتوا بإجابات تعكس معلوماتهم الخاصة .

ومن جهة أخرى فإن فهم ما يقوم الفرد بفك شفرته إنما يتضمن أيضا عناصر فرعية . فلكي يكون بإمكان التلاميذ على سبيل المثال الإجابة عن تلك الأسئلة التي تسأل عن الشخص الذي قام بأداء ذلك الفعل المتضمن في الجملة فإنهم في هذا الإطار يجب أن يكون بوسعهم تخزين الجملة لوقت طويل بما فيه الكفاية حتى يتمكنوا من إجراء العمليات المختلفة عليها . وعندما يكون على التلاميذ في المستوى الأعلى أن يقوموا بتحديد فكرة القصة فإنهم يجب أن ينتبهوا إلى تلك الجوانب المرتبطة بما يكونوا قد قرأوه، وأن يقللوا من أهمية تلك الأجزاء التي قد تكون شيقة ولكنها لا ترتبط بالفكرة وهو الأمر الذي يتطلب من التلاميذ أن يستخدموا مهارات الانتباه والاستراتيجيات المعرفية .

ومن جهة أخرى فإن جوانب الفهم إنما ترتبط بتلك المهارات الخاصة بالدلالات اللفظية والتراكيب اللغوية . وقد يواجه التلاميذ مشكلات تتعلق بأي مهارة من تلك المهارات أو أي ارتباط بين مهارة واحدة منها وغيرها من هذه المهارات . كما أن المعدلات العادية للقراءة تسمح بحدوث الفهم المناسب للنص، كذلك فإن التلاميذ الذين يقرأون في حدود بعض المستويات المتأخرة سوف يخبرون العديد من المشكلات في فهم ما يقرأون، وسوف يخبرون مشكلات مماثلة في الوصول إلى مستوى الطلاقة المتوقع والذي يرتبط بعدد الأصوات أو الكلمات الصحيحة التي يقرأونها في الدقيقة .

وجدير بالذكر أن التعليم العلاجي *remedial instruction* كما يعرفه يعرفه هالاهان وآخرون (٢٠٠٥) .Hallahan et.al هو ذلك النمط من التعليم الذي يتم إعداده في سبيل التوصل إلى تصحيح أو علاج لأوجه القصور في المهارات الأساسية التي يعاني منها التلاميذ، أو في أي منها . ويمكننا إذا ما أردنا أن نحد أو نقلل من أوجه القصور العديدة التي يعاني أولئك الأطفال منها أن نتبع

بعض الإجراءات ذات الأهمية التي يتم استخدامها في التعليم العلاجي حيث يجب أن نلجأ إلى التدريس المباشر، وإتباع أسلوب التعديل المعرفي للسلوك عن طريق تشجيع الأطفال على مراقبة الذات، وتصويب الأخطاء، والتعلم الذاتي الذي يتم التدريب عليه كإستراتيجية بذات الأسلوب الذي قدمه ميتشنبوم Meichenbaum وينبغي علينا في هذا الإطار أن نستفيد مما اقترحه زيمان وهاوس Zeaman& House منذ عام ١٩٦٣ حينما وجها الأنظار إلى أن بإمكاننا أن نتبع إجراءات معينة نتمكن على أثرها من الحد من ذلك القصور في الانتباه من جانب الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وما يمكن أن يترتب عليه من قصور مماثل في الإدراك، والذاكرة حيث يشير عبدالرحمن سليمان (٢٠٠١) إلى أنهما قد اقترحا أن نقوم في هذا الصدد بالعديد من الإجراءات في سبيل ذلك من أهمها ما يلي :

١- استخدام أشياء ثلاثية الأبعاد كاللون، والشكل، والحجم على سبيل المثال .

٢- أن يتم ترتيب المهام من السهل إلى الصعب .

٣- أن يتم التركيز على تلك الأبعاد التي تنتمي إلى متغير معين حتى يسهل الانتباه إليها وإدراكها بعد ذلك .

٤- تقليل العوامل المشتتة للانتباه .

٥- الاهتمام بالألفة بالمثيرات وحداثتها في تعلم التمييز .

ويتفق عادل عبدالله (٢٠٠٣) مع هذا الرأي حيث يشير إلى أنه إذا كان هؤلاء الأطفال يتسمون بانخفاض قدرتهم على الانتباه للمثيرات المختلفة، أو للبيئة الاجتماعية المحيطة، وأنهم عادة ما يعملون على تجنب تلك السلوكيات التي تتطلب تركيزاً، أو انتباهاً، أو التي تتطلب إزاحة أو انتقالاً للانتباه مما يترتب عليه عدم قدرتهم على انتقاء بعض المثيرات التي يتعرضون لها، والتركيز عليها، وإهمال ما سواها فإنه يجب على المربين أن يقوموا على أثر ذلك بالعديد من الإجراءات التي يكون من شأنها أن تساعد هؤلاء الأطفال على الانتباه للمثيرات المختلفة من أهمها ما يلي :

١- تنظيم المواد والمثيرات التعليمية لتسهيل عملية التعلم لهم .

٢- تشجيعهم كي يقوموا بالتركيز على تلك المثيرات المهمة .

٣- الإقلال من عدد المثيرات المقدمة .

٤- تجاهل المثيرات غير المهمة وذلك بمساعدة المعلم .

٥- الإقلال من المثيرات المشتتة .

٦- تعزيز المحاولات التي يقوم الطفل بها في سبيل تحقيق الانتباه .

٧- الانتقال التدريجي من المهارات البسيطة إلى المهارات الأكثر تعقيداً .

٨- استخدام طرائق واستراتيجيات بسيطة لتنمية مثل هذه المهارات من جانب أولئك الأطفال حتى يمكن أن يتحسن كل من الانتباه والإدراك على الأقل لديهم .

ومن الجدير بالذكر أن الدراسات المختلفة التي تناولت برامج تدريبية أو برامج للتعليم العلاجي للأطفال ذوي صعوبات التعلم قد أسفرت في غالبيتها عن نتائج تؤكد على فعالية مثل هذا التدريب أو التعليم في تحقيق الأهداف المنشودة مما ساهم كثيراً في اندماجهم مع أقرانهم .

وقد أضحى التعليم بمساعدة الكمبيوتر *computer- assisted instruction* *CAI* في وقتنا الراهن من أهم وأحدث تلك الأساليب والاستراتيجيات التي نشأت عن استخدام التكنولوجيا الحديثة في مجال التربية بشكل عام والتربية الخاصة على وجه الخصوص حيث يتم استخدامه فيها كتعليم علاجي، بل إنه يعد من أكثرها تشويقاً للأطفال حيث يجدون أنفسهم ينجذبون إلى الكمبيوتر انجذاباً غير عادي مما يكون من شأنه أن يسهم بقدر كبير في مساعدتهم على تعلم الجانب الأكبر مما يمكن أن يتم تقديمه لهم من خلاله . ومن ثم فقد لمسنا وجود الكمبيوتر في مدارس التعليم العام، ورغم وجوده في مدارس التربية الخاصة فإنه لم يصل إلى نفس الدرجة التي يوجد بها في نسق التعليم العام مع تسليمنا باستخدامه في بعض هذه المدارس .

ويعد التعليم بمساعدة الكمبيوتر *CAI* بمثابة أسلوب تفاعلي *interactive* في التعليم يستجيب المتعلم بفاعلية خلاله لما يراه، وللمعلومات التي يتمثلها، ويعمل هذا الأسلوب على استخدام الكمبيوتر في سبيل تقديم المادة التعليمية المنشودة، وتحديد معدل السرعة التي يتم بها التعلم، وغالباً ما يشير إلى أنشطة التمرينات والممارسة، *drill- and- practice* أو أنشطة التدريب، *tutorials* أو أنشطة التماثل أو المماثلة، *simulations* أو العروض التقديمية، أو الألعاب، أو الاستكشاف، أو حل المشكلات والتي إما أن يتم تقديمها مستقلة، أو كأنشطة مساعدة لذلك التعليم التقليدي الذي يوجهه المعلم . ويرى هالاهان وآخرون (٢٠٠٧) .Hallahan et.al أن التعليم بمساعدة الكمبيوتر *CAI* إنما يعد بمثابة ذلك النمط من التدريب الذي يتم تقديمه في الأساس من خلال الكمبيوتر، والذي يستخدم خليطاً من الوسائط تعرف بالوسائط المتعددة *multimedia* كالصور والرسوم الثابتة والمتحركة، والنصوص المكتوبة، والخطوط البيانية، والموسيقى، وغيرها وذلك في إطار بيئة كمبيوترية تحاكي الواقع، وتحفز التلميذ على النشاط ، واكتساب المعارف، والاحتفاظ بها، ومحاولة توظيفها في الواقع . وعندما يحدث ذلك فإن مثل هذه الممارسات عادة ما يكون من شأنها أن تؤدي إلى حدوث المزيد من التعلم، كما تضفي على ذلك التعلم معنى ومغزى وهو الأمر الذي يعطي لمثل هذا الأسلوب التعليمي أهميته من حيث هو وسيلة تعليمية تعمل على تفريد التعلم بحيث يسير فيه كل متعلم وفقاً لقدراته وإمكاناته ومعدل السرعة المناسب له فضلاً عن اختيار المهام المفضلة والشيقة بالنسبة له، وتخطي ما لا يريده من المهام وعدم الالتفات إليها فضلاً عن اختيار تلك الاستراتيجيات أو الأساليب التي يستخدمها في التعلم .

ومن الجدير بالذكر أن التعليم بمساعدة الكمبيوتر يعد على درجة كبيرة من الأهمية فيما يتعلق بأوجه القصور بالنسبة للأطفال والمراهقين ذوي صعوبات التعلم وذلك للعديد من الأسباب على النحو التالي :

١- أنـه يوفـر الفـرص اللازمـة لتفـريد البـرامج المـستخدمة، وتحديـد أوجـه القـصور الخاصــة بكـل مهـارة معيـنة وذلـك بقـدر أكبـر مـن الـسرعة والوضـوح قياساً بما يمكن أن يقدمـه المعلم الذي لا يتاح له في سبيل ذلك سوى وقت محدد ومصادر محدودة .

٢- أنـه يقدم التغذية الراجعة الفورية والمستمرة لذلك الأداء الذي يمكن أن يقدمه الطفل أو المراهق أو مستوى أدائه للمهام المختلفة .

٣- أنـه يوفـر فرصاً للممارسة تفوق ما يمكن أن يوفره معلمو غرف المصادر الذين يقدمـون خدماتهم المختلفة لأعداد كبيرة من الأطفال وذلك خلال التعليم المباشر .

٤- أن معظم الصيغ الحديثة للتعليم بمساعدة الكمبيوتر تقدم عدداً كبيراً من الدروس التي تركز في الواقع على مهارات معينة .

وفضلاً عن ذلك فإن هناك أدلة على أن الكمبيوتر من شأنه أن يستحوذ على اهتمام وانتباه الطفل لفترات زمنية أطول، كما أن له قيمته الكبيرة فيما يتعلق بالاهتمامات، ويعمل الكمبيوتر كوسيلة تعليمية على مساعدة معلم غرفة المصادر على توفير العديد من الفرص في سبيل استغلال التعلم عن طريقه أو بمساعدته وفقاً لحاجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم .

هذا ويمكن استخدام الكمبيوتر في مجال تعليم القراءة كأحد أهم المجالات الأكاديمية، وحينما يتم ذلك فإنه عادة ما يكون بهدف تعليم القراءة ذات المغزى، وليس لمجرد زيادة القراءة أو معدلها لدى التلاميذ وخاصة ممن يعانون من صعوبات التعلم . ولكي يتحقق ذلك فإن هناك بطبيعة الحال عدداً من الإرشادات كما يرى موتيرام (١٩٩٠) Motteram يجب أن تتم مراعاتها من أهمها ما يلي :

١- أن يركـز تعلـيم القـراءة بمـساعدة الكمبيوتـر علـى المعنـى، وعلـى الفهـم القرائـي . ومن ثم فإنه يتيح الفرصة أمام المتعلمين كي يتعاملوا مع النص بأكمله، ويتيح لهم الفرصة للتدريب على إدراك الكلمات والتركيز على

استخدام معانيها، ونطقها، وتحليلها من الناحية التركيبية، وعندما يتم تقديم كلمات منفردة أو جمل منفردة فإنه يجب أن يتم استخدامها بعد ذلك في سياق معين . كما يتيح لهم الفرصة كي يقوموا بتطبيق تلك المهارات التي يكونوا قد تعلموها وذلك في سياقات ذات مغزى ، ويتيح لهم الفرصة كي يتعاملوا مع تلك المادة التعليمية التي يقدمها الكمبيوتر والتي تتسم بمحتواها ولغتها التي تلائم مستوى نموهم اللغوي فضلاً عن اهتماماتهم، وخبراتهم السابقة حتى يصير بوسعهم فهم وإدراك ما يتم تقديمه لهم من مهام مختلفة ومتنوعة عن طريق الكمبيوتر .

٢- أن يعمل برنامج تعليم القراءة بمساعدة الكمبيوتر على تعزيز المشاركة الفعالة من جانب التلاميذ، وأن يثير تفكيرهم . ومن ثم فإنه يتيح الفرصة أمام المتعلمين كي يقوموا بمناقشة الهدف من البرنامج أو المهام التي يتضمنها فضلاً عن طبيعة البرنامج، كما يتيح لهم الفرصة لاتخاذ القرارات التي يكون من شأنها أن تؤثر على المهام المقدمة، ويتيح لهم الفرصة لمراقبة ما يتعلمونه حتى يتعرفوا على ما هو صواب، وما هو خطأ، وأن يقوموا بتصويب الأخطاء .

٣- أن يعمل برنامج تعليم القراءة بمساعدة الكمبيوتر على إتاحة الفرصة أمام التلاميذ على تدعيم وتعزيز معرفتهم بتلك التراكيب التي يتضمنها النص . وبالتالي فإنه يتيح الفرصة أمامهم لتناول مجموعة متنوعة من التراكيب اللغوية التي تسهم في تطوير مهارة الفهم أو الاستيعاب من جانبهم، ويتم تعليم القراءة من خلال كل المواد التعليمية التي ترتكز على الكمبيوتر وليس فقط من خلال تلك المواد التي يتم إعدادها لهذا الغرض، كما أنه يعمل من جانب آخر على إتاحة الفرصة أمامهم كي يتناولوا النص بأساليب ابتكارية .

٤- أن يعمل برنامج تعليم القراءة بمساعدة الكمبيوتر على تحقيق الاستفادة من محتوى معين من بين مجموعة من المجالات الدراسية وذلك بإتاحة الفرصة أمام التلاميذ لاستخدام الكمبيوتر كوسيلة لتطبيق استراتيجيات القراءة على كل الموضوعات التي يتضمنها المنهج فضلاً عن استخدام استراتيجيات الفهم القرائي في تلك البرامج المرتبطة بالعلوم، والدراسات الاجتماعية، والرياضيات، وأن يتدربوا على ذلك حتى يتمكنوا من القراءة بكفاءة، ويتمكنوا من الفهم القرائي ، وإتاحة الفرصة أمام التلاميذ كي يستخدموا الكمبيوتر مع غيره من الأساليب الأخرى في صورة من صور التكامل وذلك بأساليب شيقة وذات مغزى .

٥- أن يعمل برنامج تعليم القراءة بمساعدة الكمبيوتر على الربط بين القراءة والكتابة عن طريق إتاحة الفرصة للتلاميذ كي يقوموا بإعداد نص عن طريق الكمبيوتر يمكن استخدامه وتبادله مع الآخرين، وقيام التلاميذ بمراعاة ما يكون من شأنه أن يجذب اهتمام الآخرين لما يقوموا بكتابته لهم وتبادله معهم، ومساعدتهم التلاميذ على استغلال ما يعرفونه حول ما يكون من شأنه أن يسهل وييسر من فهمهم للنص أو استيعابهم له، واستخدام استراتيجيات المراجعة وتصويب الكتابة، واستخدام مهارات القراءة والكتابة معاً، وتطبيق معرفة الفرد بهما .

وعند استخدام مثل هذه البرامج فإننا عادة ما نجد أن الكلمات التي يتم تقديمها خلال البرنامج إنما يتم تقديمها وفق برمجة معينة بحيث يتم النطق بها بصوت مرتفع مما لا يتيح أي فرصة كي يوجد بالكلمة أي حرف خطأ، وهذا من شأنه أن ييسر على التلميذ أن يتعلم، بل ويعمل على تثبيت ما يكون قد تعلمه حيث يسمع التلميذ النطق، ويرى الصورة، ويقوم بنطق الكلمة، وإذا ما نطقها بصورة خاطئة فإنه يقوم بتصويب ذلك الخطأ عندما يسمع نطقها الصحيح . ومن الأمثلة الأخرى التي يعرض لها البرنامج الكمبيوتري والتي يمكن أن يتم استخدامها لتعليم التلميذ

القراءة، أو تقييم أدائه القرائي تلك الأمثلة التي نطلب من التلميذ خلالها أن يمسك بالفارة كي يختار الكلمة المناسبة من الاختيارات المتاحة ليكمل الجملة بعد أن يملأ الفراغ الموجود فيصير لتلك الجملة معنى على أثر ذلك . وإذا ما تم استخدام هذا النشاط للتعليم فيجب أن تتبعه تغذية راجعة، أو تصويب للإجابة الخاطئة التي يمكن أن يأتي بها التلميذ . وقد تتم قراءة الجملة وفقاً لبرمجة البرنامج وذلك بعد أن يقوم التلميذ باختيار الإجابة، ويكون على التلميذ أن يختار كلمة أخرى حيث يتم حينئذ النطق بكلمة (الإجابة خاطئة). أما إذا ما تم استخدام البرنامج ذاته للتقييم فلا يتم استخدام أي تعليم علاجي، بل إن الأمر يتوقف عند استخدام الجملة وإعطاء درجة للتلميذ وفق إجابته .

وفضلاً عن ذلك يمكن استخدام مثل هذا البرنامج في سبيل تعليم مهارات القراءة، والدقة، والطلاقة وذلك عن طريق نطق عدد معين من الأصوات أو الكلمات في الدقيقة . وفي هذا الإطار يتم عرض الحرف أولاً ثم الكلمة على الشاشة، ويكون ذلك مصحوباً بالنطق، وبعد ذلك يتم عرض الكلمة ما عدا أحد حروفها، ويتم عرض ثلاثة بدائل تتضمن ثلاثة حروف كي يقوم الطفل باختيار الحرف الصحيح من بينها حتى تكتمل الكلمة من جديد .

ويذهب ويلسون (١٩٩٣) Wilson إلى أن تلك الدراسات التي استخدمت برامج التعليم بمساعدة الكمبيوتر قد أسفرت نتائجها عن فعالية مثل هذه البرامج في زيادة مستوى التحصيل وخاصة في الرياضيات وتعلم اللغة، أما بالنسبة للأطفال ذوي صعوبات التعلم فإن المجال لم يشهد سوى قدراً محدوداً من الدراسات في هذا الصدد حيث عادة ما يتم النظر إلى الكمبيوتر على أنه يمثل جانباً من الأنشطة الأخرى التي ترتكز على المصادر وهو ما قد يجعل من الصعب التمييز بين تلك الآثار التي يمكن عزوها إلى التعليم بمساعدة الكمبيوتر، وغيرها من الآثار التي يتم عزوها إلى الأنشطة الأخرى .

وفي مراجعتهما لما يتضمنه التراث السيكلوجي من دراسات حول استخدام التعليم بمساعدة الكمبيوتر للأطفال ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات وجد هوجيز وماكسيني (١٩٩٧) Hughes& Maccini أن استخدام الصيغ المختلفة للتدريبات والممارسة عادة ما يكون لها السيادة على تلك الصيغ التي تتضمن الألعاب، أو التدريب، أو المحاكاة والمماثلة . كما اتضح من خلال تلك الدراسات أيضاً أن التعليم بمساعدة الكمبيوتر يعد في واقع الأمر بمثابة وسيلة فعالة لتعليم الرياضيات . وفي مراجعة مماثلة لما يتضمنه التراث السيكلوجي من دراسات حول التعليم بمساعدة الكمبيوتر كبرامج للتدخل في القراءة للأطفال ذوي صعوبات التعلم وجد هول وآخرون (٢٠٠٠) .Hall et.al أن معظم هذه البرامج تتضمن استخدام الإجراءات الخاصة بالتمرينات والممارسة، يليها تعليم الإستراتيجية، ثم المحاكاة والمماثلة . *simulation* كما يتم خلال مثل هذه البرامج التركيز على التعرف على الكلمات، والفهم القرائي، يليها التعرف على اللغة أو المفردات اللغوية، ثم تعليم المهارات السابقة على القراءة . *prereading skills instruction*

المصطلحات

- صعوبات التعلم : ***Learning Disabilities LD***

سوف يتم تبنى تعريف اللجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم الذي يعرض له هالاهان وآخرون (٢٠٠٧) .Hallahan et.al والذي ينص على أن :

" صعوبات التعلم تعد بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة. وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال

في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، كما أنها قد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته . هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم. ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل في حد ذاتها ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم " .

- الأداء القرائي : *Reading performance*

يعرفه الباحث بأنه ذلك المستوى من الأداء الذي يبديه التلميذ فيما يتعلق بالقراءة ذات المغزى وليس مجرد معدل القراءة وهو الأمر الذي يعكس مستوى مهاراته القرائية (التعرف ــ النطق ـ الفهم)، ودقته (صحة القراءة)، وطلاقته في القراءة (نطقه الصحيح لعدد معين من الأصوات أو الكلمات في الدقيقة الواحدة) . ويعرف مستوى الأداء القرائي إجرائيا بالدرجة التي يحصل الطفل عليها في الاختبار المستخدم .

- التعليم العلاجي : *Remedial instruction*

يعرفه هالاهان وآخرون (٢٠٠٥) Hallahan et.al. بأنه ذلك النمط من التعليم أو الاستراتيجيات الذي يتم إعداده بطبيعة الحال في سبيل التوصل إلى تصحيح أو علاج لأوجه القصور في المهارات الأساسية التي يعاني منها التلاميذ، أو في أي منها .

- التعليم بمساعدة الكمبيوتر : *computer- assisted instruction*

يعرفه هالاهان وآخرون (٢٠٠٥) Hallahan et.al. بأنه ذلك النمط من التعليم الذي يتم تقديمه في الأساس من خلال الكمبيوتر، والذي يستخدم خليطاً من الوسائط تعرف بالوسائط المتعددة *multimedia* كالصور والرسوم الثابتة والمتحركة، والنصوص المكتوبة، والخطوط البيانية، والموسيقى، وغيرها وذلك في إطار بيئة كمبيوترية تحاكي الواقع، وتحفز التلميذ على النشاط، واكتساب المعارف، والاحتفاظ بها، ومحاولة توظيفها في الواقع .

- **البرنامج التعليمي المستخدم :**

هو مجموعة من الأنشطة والمهام المختلفة التي يتم تقديمها من خلال برنامج كمبيوتري يعتمد على استخدام الوسائط المتعددة، ويرتكز على العروض التقديمية باستخدام الباور بوينت، والتمرينات والممارسة، والمماثلة أو المحاكاة، والألعاب بصورة تتناسب مع تحسين الأداء القرائي لأطفال الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في القراءة وذلك خلال فترة زمنية محددة وتدريبهم عليها خلال عدد معين من الجلسات حتى يتسنى لهم أداء تلك الأنشطة والمهام المتضمنة من تلقاء أنفسهم بما يساعدهم على تحقيق الاستفادة منها في المجالات الأكاديمية الأخرى، بل وفي الاندماج مع الآخرين المحيطين بهم وهو الأمر الذي يكون من شأنه أن يسهم بالتالي في دمجهم مع الأطفال العاديين .

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى إعداد برنامج للتعليم العلاجي بمساعدة الكمبيوتر يقوم على الوسائط المتعددة، ويعتمد على استخدام تطبيقات معينة لهذا الأسلوب التعليمي تتمثل في العروض التقديمية باستخدام الباور بوينت، *power point* والتمرينات والممارسة، والمماثلة أو المحاكاة، والألعاب في سبيل تحسين مستوى الأداء القرائي لأطفال الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم وهو الأمر الذي يمكن أن يفيدهم في حياتهم بصفة عامة، ويساعدهم في تحقيق التواصل مع أقرانهم العاديين والاندماج معهم بما يمكن أن يفيدهم حال تطبيق نظام الدمج . كما تهدف أيضاً إلى اختبار فعالية هذا البرنامج في تحقيق الأهداف المنشودة، وكذا التعرف على إمكانية استمرار أثره بعد انتهائه وخلال فترة المتابعة .

مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة هذه الدراسة في محاولة تحسين مستوى الأداء القرائي لأطفال الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في القراءة بما يمكن أن يفيدهم في حياتهم بشكل عام، كما يسهم إلى جانب ذلك في نجاح دمجهم مع أقرانهم ممن لا

يعانون من الإعاقات . ولذا يمكن أن تتمثل مشكلة هذه الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي :

- " هل يمكن أن يؤدي استخدام برنامج للتعليم العلاجي بمساعدة الكمبيوتر إلى تحسين مستوى الأداء القرائي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم ؟ "

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية :

١- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي لمستوى الأداء القرائي ؟

٢- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى الأداء القرائي ؟

٣- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى الأداء القرائي ؟

٤- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى الأداء القرائي ؟

أهمية الدراسة

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى النقاط التالية :

١- أن استخدام هذا الأسلوب التعليمي مع الأفراد ذوي الإعاقات بصفة عامة ومع ذوي صعوبات التعلم على وجه الخصوص إنما يعتمد بصفة أساسية على انجذابهم الشديد للكمبيوتر وإمكانية تحقيق نتائج إيجابية معهم من خلاله .

٢- أن التعليم بمساعدة الكمبيوتر *CAI* يعد بمثابة أسلوب تفاعلي *interactive* في التعليم يستجيب المتعلم بفاعلية خلاله لما يراه، وللمعلومات التي يتمثلها .

٣- أن مثل هذا الأسلوب على استخدام الكمبيوتر إنما يعمل على تفريد التعليم فيتم تقديم المادة التعليمية المنشودة، وتحديد معدل السرعة التي يتم بها التعلم، واستخدام تلك المواد الإضافية التي يكون من شأنها أن تلبي احتياجات المتعلم، وأن تعمل على إشباع حاجاته المختلفة وفق قدرات وإمكانات المتعلم ومستوى مهاراته .

٤- أنه عادة ما يستخدم خليطاً من النص المكتوب، والرسوم التوضيحية أو البيانية، والصوت، والفيديو في عملية التعلم وهو الأمر الذي يبقي على اهتمام المتعلم وانتباهه، ويسهم في حدوث التعلم من جانبه .

٥- أنه من المتوقع عندما يتم استخدام الممارسات المختلفة والتطبيقات التي يتضمنها هذا الأسلوب أن تؤدي إلى حدوث المزيد من التعلم، وأن تضفي عليه معنى ومغزى وهو الأمر الذي يعطي لهذا الأسلوب التعليمي أهميته من حيث هو وسيلة تعليمية تعمل على تفريد التعلم بحيث يسير فيه كل متعلم وفقاً لقدراته وإمكاناته ومعدل السرعة المناسب له فضلاً عن اختيار المهام المفضلة والشيقة بالنسبة له، وتخطي ما لا يريده من المهام .

٦- أن نتائج الدراسات التي تم إجراؤها في هذا الإطار قد كشفت عن نتائج مختلطة بخصوص التعليم بمساعدة الكمبيوتر والتعليم التقليدي الذي يوجهه المعلم فيما يتعلق بمستوى التحصيل الأكاديمي وذلك بالنسبة للتلاميذ من المجموعات العمرية المختلفة، ومن ذوي القدرات المختلفة، وفي المقررات الأكاديمية المختلفة حيث أسفرت نتائج بعض هذه الدراسات عن تفوق التعليم بمساعدة الكمبيوتر على التعليم التقليدي، بينما أسفرت نتائج بعضها الآخر عن العكس، أما غيرها من نتائج فلم تسفر عن وجود فروق دالة بينهما وهو الأمر الذي يتطلب وفقاً لذلك إجراء المزيد من الدراسات حتى يتم التوصل إلى نتائج حاسمة في هذا الصدد .

٧- أن نتائج الدراسات التي استخدمت هذا الأسلوب بمفرده قد كشفت أيضاً عن نتائج مختلطة على الرغم من أن غالبيتها قد أسفرت عن فعاليته .

٨- عدم وجود دراسات عربية كافية في هذا المضمار يمكن الارتكاز عليها، والاحتكام لما تكون قد أسفرت عنه من نتائج .

الدراسات السابقة

هدفت دراسة بيترسون (٢٠٠٨) Peterson إلى التحقق من فعالية برنامج للتعليم بمساعدة الكمبيوتر في تنمية القدرة على التواصل وتحسين أساليب التواصل لدى مجموعتين من الأطفال غير الناطقين بالإنجليزية ضمت كل منهما عشرة أطفال بالصف الأول من المعرضين لخطر صعوبات التعلم كانت إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة . وقد تضمن البرنامج المستخدم أربعة أنواع من المهام الاجتماعية التي تتطلب التفاعلات الثنائية من جانب الأطفال . وكشفت النتائج عن فعالية البرنامج المستخدم في تحسين مستوى التواصل وتنمية القدرة على التواصل حيث وجدت فروق دالة إحصائيا بين هاتين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية . واستهدفت دراسة هوانج وآخرين (٢٠٠٨) Huang et.al. اختبار فعالية برنامج للتعليم بمساعدة الكمبيوتر في إثارة الصراع المعرفي لتعلم الكسور العشرية لمجموعتين من أطفال الصف السادس ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة قوام كل منهما ثمانية أطفال . وقد عمل البرنامج حال تقديم الإجابة الخاطئة من جانب الأطفال على إثارة الصراع المعرفي المناسب كنوع من التغذية الراجعة وذلك في سبيل مساعدة هؤلاء الأطفال على التوصل إلى الإجابة الصحيحة وهو الأمر الذي أكدته تلك النتائج التي كشفت عنها هذه الدراسة حيث أسفرت عن فعالية البرنامج المستخدم في هذا الصدد إذ وجدت فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية .

واستهدفت دراسة ميلر وآخرين (٢٠٠٧) Miller et.al. اختبار فعالية برنامج للتعليم بمساعدة الكمبيوتر يتضمن ثلاثين إستراتيجية ترتكز على الكمبيوتر وتستخدم كأداة تساعد الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم على استخدامها بصورة مستقلة سواء في الفصل أو في المنزل وذلك في سبيل إدارة الذات، وحل المشكلات . وضمت العينة ثلاثين طفلاً من الصف الثالث حتى الصف السابع ممن يعانون من صعوبات التعلم . وتم تطبيق البرنامج على مدى عام دراسي كامل بواقع مرة واحدة أسبوعيا، وأسفرت النتائج عن فعالية البرنامج المستخدم في مساعدة الأطفال على الأداء المستقل، وتحسين قدرتهم على حل المشكلات .

وهدفت دراسة كيم وآخرين (٢٠٠٦) Kim et.al. إلى اختبار فعالية التدريب على الفهم بمساعدة الكمبيوتر لعينة من أطفال المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم بلغت ١٢ طفلاً تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتم استخدام برنامج كمبيوتري أعده الباحثون يعتمد على استراتيجيات القراءة والتعلم التعاوني . وأسفرت النتائج عن فعالية التعليم بمساعدة الكمبيوتر في تنمية مهارات القراءة لأطفال المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج وهو الأمر الذي أدى إلى زيادة مستوى فهمهم القرائي . وهدفت دراسة فوكس وآخرين (٢٠٠٦) Fuchs et.al. إلى التحقق من فعالية التعليم بمساعدة الكمبيوتر في تحسين المهارات الرياضية لعينة من أطفال الصف الأول المعرضين لخطر صعوبات التعلم المتزامن في كل من الرياضيات والقراءة قوامها عشرة أطفال فضلاً عن تحسين قدرتهم على التهجي. وقد أعد الباحثون لذلك برنامج كمبيوتري تضمن خمسين جلسة على مدى ثمانية عشر أسبوعاً، وأسفرت النتائج عن فعالية برنامج التعليم بمساعدة الكمبيوتر في تحقيق أهدافه المحددة والمنشودة حيث أدى إلى حدوث تحسن في مهارة الجمع دون الطرح، وأدى أيضاً إلى حدوث تحسن في مهارة التهجي . كما حدث انتقال لأثر التعليم إلى المسائل الكلامية، والقراءة . كذلك فقد هدفت دراسة عادل عبدالله وأشرف عبداللطيف (٢٠٠٦) إلى إعداد

برنامج تدريبي بمساعدة الكمبيوتر يعتمد على استخدام لغة الإشارة؛ ويقوم على الوسائط المتعددة وذلك في سبيل إكساب الأطفال الصم بعض المفاهيم الخلقية. كما هدفت أيضاً إلى اختبار فعالية هذا البرنامج في تحقيق الأهداف المنشودة، وكذا التعرف على إمكانية استمرار أثر ذلك البرنامج بعد انتهائه وخلال فترة المتابعة . وتألفت عينة الدراسة من عشرة أطفال بالصف الثاني الابتدائي بمدرسة الأمل بالزقازيق ممن يزيد العجز السمعي لديهم عن ٧٠ ديسيبل كما هو مدون في ملفاتهم المودعة بالمدرسة، والذين يعد والداهم من السامعين، وتراوحت أعمار الأطفال بين ٧- ٨ سنوات، كما كانوا جميعاً ممن يستطيعون استخدام لغة الإشارة بشكل مقبول . وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين متساويتين ومتجانستين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة . وتم استخدام اختبار رسم الرجل لقياس ذكاء الأطفال، ومقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي المطور للأسرة المصرية، ومقياس المهام الخلقية الذي أعده الباحثان (وقد تم إعداد ذلك المقياس أيضاً من خلال الكمبيوتر بعد إدخال لغة الإشارة عليه)، والبرنامج التدريبي بمساعدة الكمبيوتر الذي أعده الباحثان أيضاً . وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج التدريبي بمساعدة الكمبيوتر المستخدم فيها والذي يرتكز على استخدام لغة الإشارة واستخدام الوسائط المتعددة في إكساب الأطفال الصم المفاهيم الخلقية المنشودة حيث وجدت فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأدائهما على المهام الخلقية التي تعكس تلك المفاهيم وذلك لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق دالة بين القياسين القبلي والبعدي لأداء المجموعة التجريبية لتلك المهام لصالح القياس البعدي . ولم توجد فروق دالة بين أداء المجموعة الضابطة في ذات القياسين، ولا بين أداء المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي .

واستهدفت دراسة أناماريا جيروم وباتريشيا باربيتا (٢٠٠٥) Jerome, A.& Patricia, B. التحقق من فعالية استخدام الاستجابة النشطة خلال برنامج للتعليم

بمساعدة الكمبيوتر لأطفال الصف الخامس ذوي صعوبات التعلم في الدراسات الاجتماعية حيث تم استخدام تصميم الأساليب العلاجية البديلة في سبيل مقارنة اثنتين من حالات الاستجابة النشطة للتلاميذ، وحالة أخرى لأداء المهمة المستهدفة وذلك عند اكتساب الحقائق التي تتعلق بالدراسات الاجتماعية والاحتفاظ بها أو الاستبقاء عليها والتي يتضمنها برنامج التعليم بمساعدة الكمبيوتر الذي استمر تطبيقه بصفة يومية لمدة ستة أسابيع . وتألفت عينة الدراسة من خمسة أطفال خضعوا لجلسات يومية في إطار البرنامج المستخدم بمساعدة الكمبيوتر والذي تم خلاله تقديم إحدى وعشرين حقيقة لم يكن يعرفها الأطفال، وتم تصنيفها عشوائياً إلى ثلاث فئات هي الاستجابات النشطة التي يتم القيام بها باستخدام الفارة، *mouse* وتكرار الاستجابات الشفوية النشطة، والإنصات إلى الاستجابات السلبية أو الاستجابات التي تحدث أثناء أداء المهمة المستهدفة . وأسفرت النتائج عن أن تكرار الاستجابات الشفوية النشطة بالنسبة للأطفال الخمسة قد أدى إلى حدوث عدد أكبر من الاستجابات الصحيحة على اختبارات الاحتفاظ بالحقائق التي تم عقدها في نفس اليوم الذي تم خلاله تطبيق الجلسة، أو في اليوم التالي، أو بعد مرور أسبوع واحد أو أسبوعين من انتهاء التطبيق حيث أدى استخدام أسلوب تكرار حدوث الاستجابة الشفوية النشطة والذي يعد هو الحالة الأفضل في الأسبوعين السابع والثامن إلى حصول هؤلاء الأطفال على درجات أعلى من كل الحالات الأخرى (بما فيها تكرار الاستجابة النشطة ذاتها) خلال الأسابيع الستة الأولى .

وتهدف دراسة سيجرز وفيرهوفين (٢٠٠٤) Segers& Verhoeven إلى التأكد من إمكانية تنمية مهارات الوعي الصوتي أو الفونولوجي لدى عينة أطفال الروضة الذين يعانون من أوجه قصور نوعية في اللغة باستخدام برنامج للتدخل باستخدام الكمبيوتر ، والتأكد مما إذا كان التحكم في الكلام أثناء التعليم كإبطاء معدل الكلام وتحسين الانتقال بين الكلمات من شأنه أن يؤدي إلى حدوث قدر

إضافي من التعلم . وتم استخدام برنامج للتعلم بمساعدة الكمبيوتر مسجل على اسطوانة تم تطبيقه على أعضاء المجموعة التجريبية التي تألفت من ثمانية أطفال في حين لم يطبق على المجموعة الضابطة التي ضمت عدداً مماثلاً ومتجانساً . وأسفرت النتائج عن فعالية البرنامج المستخدم حيث تحسن مستوى مهارات الوعي الفونولوجي للمجموعة التجريبية بصورة دالة قياسا بالمجموعة الضابطة مما ساعدهم في الواقع على تعلم قدر أكبر من الفونيمات والمقاطع والكلمات . واستهدفت دراسة سولان وآخرين (٢٠٠٣) Solan et.al. التحقق من فعالية العلاج عن طريق الانتباه البصري في تنمية الفهم القرائي لعينة من أطفال الصف السادس تضم ثلاثين طفلاً ممن يعانون من مستوى متوسط من صعوبات التعلم في القراءة مقسمين إلى مجموعتين متساويتين في العدد ومتجانستين، كانت إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة . وتلقت المجموعة التجريبية برنامجا علاجيا عن طريق الانتباه يرتكز على الكمبيوتر أي بمساعدة الكمبيوتر يتألف من اثنتي عشرة جلسة مدة كل منها ساعة واحدة، وتم تطبيقه فردياً بواقع جلسة واحدة أسبوعياً . وأسفرت النتائج عن زيادة الإدراك البصري، وتحسن المستوى القرائي للأطفال، والحد من صعوبات التعلم لديهم حيث أدى البرنامج إلى حدوث تحسن دال في درجات الانتباه والفهم القرائي للمجموعة التجريبية .

واستهدفت دراسة إيريش (٢٠٠٢) Irish التحقق من تذكر الحقائق الرياضية من جانب الأطفال وتعلمهم القيام بعمليات الضرب عن طريق استخدام برنامج كمبيوتري متعدد الوسائط يتم خلاله استخدام إستراتيجية تساعد على التذكر تعتمد على كلمات تصنيفية وأخرى مفتاحية وذلك مع ستة أطفال يعانون من صعوبات تعلم معرفية . وأسفرت النتائج عن حدوث تحسن لدى خمسة من هؤلاء الأطفال في مستوى الدقة على الاستخبارات الالكترونية، كما أظهر جميع هؤلاء الأطفال الدقة المتزايدة على اختبارات الورقة والقلم .

وعملت دونا مونتجومري وآخرون (٢٠٠١) .Montgomery, D. et.al على فحص فعالية برنامج لمراجعة التهجي بمساعدة الكمبيوتر في سبيل تصويب تلك الأخطاء الهجائية التي ارتكبتها عينة ضمت ١١١ طفلاً في الصفوف من الثالث إلى الثامن ممن يعانون من صعوبات التعلم في القراءة وذلك بعد وضعها في قوائم، وتقديمها لهم عن طريق الكمبيوتر. وأوضحت النتائج أن هذا البرنامج غير فعال في إصدار الكلمات المستهدفة بصورة صحيحة من بين تلك الكلمات التي تتضمنها القوائم المتضمنة . ومن بين ما هدفت إليه دراسة سيفريان (٢٠٠٠) Seferian تحسين مهارات ١٣ تلميذاً بالمرحلة المتوسطة يعانون من صعوبات التعلم عن طريق برنامج تعليمي بمساعدة الكمبيوتر يتضمن أنشطة شخصية يحددها الطفل مسجلة على اسطوانة بالإضافة إلى أنشطة دافعية يحددها المعلم . وأسفرت النتائج عن أن غالبية التلاميذ قد زادت معارفهم عن الأساليب التكنولوجية المتاحة فأصبح بوسعهم عمل ملفات كمبيوترية معينة، وعروض متعددة الوسائط مما أدى إلى شعورهم بالكفاءة، وقيامهم بإكمال المهام الأكاديمية التي تم تقديمها لهم بعد انتهاء التدريب وهو الأمر الذي أدى إلى تحسين أدائهم الأكاديمي . واستهدفت دراسة زانج (٢٠٠٠) Zhang التأكد من فعالية برنامج تعليمي بمساعدة الكمبيوتر تم تقديمه لعينة ضمت خمسة أطفال من أطفال الصف الخامس ممن يعانون من صعوبات التعلم في الكتابة حيث تم تطبيقه على مدى العام الدراسي بأسره وذلك بمعدل مرة واحدة أسبوعياً . وأسفرت النتائج التي تم التوصل إليها عن فعالية ذلك البرنامج في تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو الكتابة فضلاً عن تحسين مستواهم في الكتابة مما قلل بدوره من تلك الآثار السلبية الناجمة عن صعوبات التعلم من جانبهم .

ومن أهم ما هدفت إليه دراسة سكوت (١٩٩٩) Scott اختبار فعالية برنامج القارئ السريع (للإسراع في القراءة) في توفير الدافعية اللازمة للأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة كي يقوموا بقراءة القطع التي يتم تحديدها لهم،

وتحسين مستواهم القرائي . وتم استخدام برنامج للقراءة بمساعدة الكمبيوتر يتضمن العديد من الكتب التي تتراوح في مستواها بين المستوى الأول وحتى المستوى الثاني عشر . وقد شملت العينة أربعة فصول بالمرحلة المتوسطة يعاني التلاميذ بها من صعوبات التعلم وتم تطبيق البرنامج المستخدم على فصلين منهم كمجموعة تجريبية، ولم يتم تطبيقه على الفصلين الآخرين كمجموعة ضابطة . وكشفت النتائج عن ارتفاع متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القراءة من ٢,٨١ إلى ٣,٥٠ وذلك على المقياس المعياري لتقييم القراءة مما أدى إلى تحسن مهاراتهم في الفهم القرائي، أما اتجاههم نحو القراءة فقد تحسن هو الآخر بمعدل ١٣ % وهو ما يعكس فعالية البرنامج المستخدم في هذا الصدد .

وكان من بين ما استهدفته دراسة لويس (١٩٩٨) Lewis التحقق من فعالية برنامج كمبيوتري كمثال للتكنولوجيا المساعدة في تنمية المهارات الرياضية والمهارات اليومية من جانب عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم قوامها اثنا عشر طفلاً من الصف الرابع وحتى الصف الثامن . وأثبتت النتائج فعالية التعليم بمساعدة الكمبيوتر *CAI* في تنمية تلك المهارات المستهدفة . وتؤكد آن دوسكين (Duschene, A. (١٩٩٨ أهمية التعليم بمساعدة الكمبيوتر بالنسبة للأطفال ذوي صعوبات التعلم حيث كان من أهم ما هدفت إليه دراستها تلك التعرف على أثر التعليم بمساعدة الكمبيوتر في تنمية الوعي المهني لدى أربعة أطفال بالصف الخامس من خلال برنامج لذلك استمر سبعة أسابيع، وكشفت نتائجه عن فعالية هذا الأسلوب في تنمية الوعي المهني لأولئك الأطفال . وكان من بين ما استهدفته دراسة تيريز سكيري وليزا أوكونور (١٩٩٧) Schery, T.& O`Connor, L. التعرف على أثر التعليم بمساعدة الكمبيوتر في تنمية المهارات اللغوية والحد من القصور اللغوي لدى الأطفال من بعض فئات ذوي الحاجات الخاصة من بينهم الأطفال ذوي صعوبات التعلم . وكان من أهم النتائج التي كشفت عنها تلك الدراسة فعالية التعليم الذي يرتكز على الكمبيوتر في تحقيق تلك الأهداف .

وهدفت دراسة ويلسون ريتش وآخرين (١٩٩٦) .Wilson R. et.al إلى التعرف على أثر استخدام التعليم بمساعدة الكمبيوتر في مقابل التعليم الذي يوجهه المعلم على أداء تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في مسائل الضرب حيث تمت مقارنة اكتساب تلك الحقائق الخاصة بالضرب لأربعة أطفال يعانون من صعوبات التعلم في إطار هذين الأسلوبين من أساليب التعليم . وكشفت النتائج عن أن جميع الأطفال قد اكتسبوا قدراً أكبر من الحقائق عند استخدام التعليم الذي يوجهه المعلم حيث أتاح المعلم العديد من الفرص للاستجابة، وحقق معدلاً أعلى للنجاح قياساً بالبرنامج الكمبيوتري . وأجرى شياه وآخرون (١٩٩٥) .Shiah et.al دراسة استهدفت اختبار أثر التعليم بمساعدة الكمبيوتر على حل المسائل الرياضية من جانب عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم قوامها ثلاثون طفلاً، واتضح أن أداء هؤلاء الأطفال كان أفضل بدرجة دالة إحصائيا على اختبارات الرياضيات التي تستخدم الكمبيوتر قياساً بتلك الاختبارات التي تتطلب الورقة والقلم . وفضلاً عن ذلك فلم توجد فروق دالة بين متوسطات الدرجات حال استخدام التعليم بمساعدة الكمبيوتر سواء تمت الاستعانة بالصور الثابتة أو المتحركة، وسواء تم أو لم يتم استخدام وتطبيق الإستراتيجية المعرفية التي تتألف من سبع خطوات في سبيل حل المسائل الكلامية الرياضية .

ومن جهة أخرى فقد أسفرت نتائج الدراسة التي أجراها ويلسون ليكس (١٩٩٣) .Wilson L بهدف التحقق من فعالية التعليم الذي يرتكز على (بمساعدة) الكمبيوتر في تحسين مستوى النمو الأكاديمي والشخصي وما يتضمنه من مهارات وذلك لعينة من المراهقين ذوي صعوبات التعلم بلغت أحد عشر مراهقاً متوسط أعمارهم ١٦,١ سنة، وتم استخدام برنامج للتعليم بمساعدة الكمبيوتر مسجل على أسطوانة يتم من خلالها تقديم دروس في كل من القراءة، والكتابة، والرياضيات، والمهارات الحياتية لمدة ثمانية أسابيع عن حدوث تحسن في كل من القراءة والرياضيات مع ارتفاع متوسط درجة القراءة من المستوى

الأقل من المتوسط إلى المستوى المتوسط ، أما الرياضيات فقد شهدت تحسناً في إجراء العمليات الحسابية أكبر من التحسن الذي حدث في الاستدلال الرياضي . وإلى جانب ذلك فقد رأى غالبية أفراد العينة أن استخدام الكمبيوتر في التعلم يعد أفضل من الطريقة التقليدية، كما أن اتجاهات آباء أفراد العينة نحو الدراسة قد تغيرت بحيث أصبحت إيجابية . كما هدفت دراسة سوزان كوزينسكي وجاست Koscinski, S.& Gast (١٩٩٣) التحقق من فعالية برنامج كمبيوتري يعتمد على استخدام إجراء التأخير الثابت في الوقت كل خمس ثوان وذلك في سبيل تعليم الحقائق التي تتعلق بالضرب لعينة من الأطفال الذكور بالمرحلة الابتدائية تضم ستة أطفال ممن يعانون من صعوبات التعلم . وأسفرت النتائج التي كشفت عنها تلك الدراسة عن فعالية برنامج التعليم بمساعدة الكمبيوتر في تعليم حقائق الضرب، كما تمكن الأطفال من تعميم التعلم بدرجات متفاوتة من النجاح .

كما هدفت دراسة أوكولو (١٩٩٢) Okolo إلى التحقق من فعالية استخدام برنامج التعليم بمساعدة الكمبيوتر بغض النظر عن الاتجاه المبدئي لأفراد العينة أو نوع وصيغة البرنامج المستخدم (لعبة، أو تمرين وممارسة) في إجادة الحقائق الرياضية، واستمرار دافعية التلاميذ نحو تعلم الرياضيات وذلك لدى عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة قوامها واحد وأربعين تلميذاً ممن يعانون من صعوبات التعلم . وأكدت النتائج أن البرنامج المستخدم قد أدى إلى حدوث تحسن كبير في إتقان الحقائق الرياضية بعد أربع جلسات من ممارسة التعلم المرتكز على الكمبيوتر، كما كان لصيغة اللعبة أثر ميسر في استمرار دافعية التلاميذ ذوي الاتجاهات المبدئية المنخفضة نحو الرياضيات .

تعقيب على الدراسات السابقة

كشفت نتائج الدراسات السابقة التي تم استعراضها هنا عن فعالية برنامج التعليم بمساعدة الكمبيوتر في تحسين مستوى التواصل، وتنمية القدرة على التواصل لأطفال الصف الأول من المعرضين لخطر صعوبات التعلم

(Peterson, 2008)، كما كشفت عن فعاليته في تحسين مستوى الأداء الأكاديمي لأطفال الصف الخامس ذوي صعوبات التعلم في الدراسات الاجتماعية (Jerome, A.& Patricia, B., 2005)، وفي إكساب الأطفال الصم بعض المفاهيم الخلقية (عادل عبدالله وأشرف عبداللطيف ٢٠٠٦)، وفعاليته في تنمية المهارات الرياضية لأطفال الصف الأول المعرضين لخطر صعوبات التعلم المتزامن في كل من الرياضيات والقراءة فضلاً عن تحسين قدرتهم على التهجي (Fuchs et.al., 2006)علاوة على فعاليته في إثارة الصراع المعرفي لتعلم الكسور العشرية من جانب أطفال الصف السادس ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات (Huang et.al., 2008)، وفي تذكر الحقائق الرياضية من جانب الأطفال وتعلمهم القيام بعمليات الضرب (Irish, 2002; Koscinski, S.& Gast, 1993; Okolo, 1992)، وفي حل المسائل الرياضية (Shiah et.al., 1995; Wilson L., 1993)، وفعاليته في تنمية المهارات الرياضية والمهارات اليومية (Lewis, 1999)، وفعاليته في تحسين إدارة الذات، وفي تحسين القدرة على حل المشكلات (Miller et.al., 2007)، وفعاليته في تحقيق الكفاءة، وتحسين الأداء الأكاديمي للأطفال (Seferian, 2000) . كما أسفرت أيضاً عن فعاليته في تنمية مهارات القراءة والفهم القرائي (Kim et.al., 2006, Solan et.al., 2003, Scott, 1999) وفعاليته في تنمية المهارات اللغوية (Schery, T.& O`Connor, L., 1997)، وفي تنمية مهارات الوعي الصوتي أو الفونولوجي لدى عينة من أطفال الروضة الذين يعانون من أوجه قصور نوعية في اللغة، وفي تحسين الانتقال بين الكلمات، وحدوث قدر إضافي من التعلم بالنسبة لهم (Segers&Verhoeven, 2004) ،وأن له في الواقع فعاليته في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الكتابة فضلاً عن تحسين مستوى الكتابة لأطفال الصف الخامس ذوي صعوبات التعلم في الكتابة (Zhang, 2000)، كما اتضح أيضاً أن له فعاليته في تنمية الوعي المهني من جانب أطفال الصف الخامس ذوي

صعوبات التعلم (Duschene, A., 1998) . ومع ذلك فلم يتضح أن للتعليم بمساعدة الكمبيوتر فعاليته المنتظرة في تصويب تلك الأخطاء الهجائية التي يرتكبها الأطفال ذوو صعوبات التعلم في القراءة وذلك في الصفوف من الثالث إلى الثامن (Montgomery, D. et.al., 2001)، كما أن التعليم الذي يوجهه المعلم كان أفضل منه في التدريب على حل مسائل الضرب (Wilson R. et.al., 1996) . وفضلاً عن ذلك فإن هناك ندرة في تلك الدراسات التي استخدمت هذا الأسلوب الحديث مع مثل هؤلاء الأطفال .

الفروض

صيغت الفروض كإجابات محتملة للتساؤلات التي أثيرت في مشكلة الدراسة ؛

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من أطفال الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي لمستوى الأداء القرائي لصالح المجموعة التجريبية .

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى الأداء القرائي لصالح القياس البعدي .

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى الأداء القرائي .

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى الأداء القرائي .

خطة الدراسة وإجراءاتها

أولاً : العينـــة :

تتألف عينة هذه الدراسة من مجموعتين من الأطفال الذكور بالصف الثالث الابتدائي بإدارة الزقازيق التعليمية بمحافظة الشرقية (ن= ١٠) كانت إحداهما

تجريبية، والأخرى ضابطة تضم كل منهما خمسة أطفال يعانون من صعوبات التعلم في القراءة. وتتراوح أعمارهم الزمنية بين تسع سنوات إلى تسع سنوات وعشرة شهور بمتوسط عمري ٩,٥٩ سنة وانحراف معياري ١,٨٤ . وقد روعي أن يتم التأكد من أن القصور الموجود لديهم يعد نيورولوجياً (جدول ١)، وأن يكونوا جميعا ممن لا يأتون بأي مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير معلميهم فضلاً عن كونهم لا يعانون من أي إعاقة عقلية، أو حسية، أو جسمية حركية، أو أي قصور بيئي، أو اجتماعي، أو اقتصادي، أو ثقافي . وتم بجانب ذلك تحقيق التجانس بين المجموعتين (جدول ٢) وذلك في العمر الزمني، ومستوى الذكاء، ومستوى الأداء القرائي، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي حيث تم اختيار أفراد العينة جميعا من المستوى المتوسط.

جدول (١) قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المسح النيورولوجي
(ن١=ن٢ = ٥)

المجموعة	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة
التجريبية	٥,٣٠	٢٦,٥٠	١١,٥٠	٢٦,٥٠	٠,٢١١ -	غير دالة
الضابطة	٥,٧٠	٢٨,٥٠				

وبالرجوع إلى متوسطات درجات المجموعتين في الاختبار نجدها على التوالي ٣٦,٢١ ، ٣٦,٥٧ ونظراً لأنه وفقاً لتعليمات الاختبار كلما قلت الدرجة عن ٢٥ كان الطفل عاديا فإن ذلك يؤكد على أن أطفال المجموعتين يعانون من صعوبات التعلم.

جدول (٢) قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الخاصة بالمجانسة
(ن١=ن٢ = ٥)

المتغير	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	٥,٣٠	٢٦,٥	١١,٥٠	٢٦,٥	ـ٠,٢١٠	غير دالة
	الضابطة	٥,٧٠	٢٨,٥				
معامل الذكاء	التجريبية	٥,٩٠	٢٩,٥	١٠,٥٠	٢٥,٥	ـ٠,٤٢٤	غير دالة
	الضابطة	٥,١٠	٢٥,٥				
م. اجتماعي	التجريبية	٥,٢٠	٢٦,٠	١١,٠٠	٢٦,٠	ـ٠,٣١٩	غير دالة
	الضابطة	٥,٨٠	٢٩,٠				
م. اقتصادي	التجريبية	٥,٦٠	٢٨,٠	١٢,٠٠	٢٧,٠	ـ٠,١٠٥	غير دالة
	الضابطة	٥,٤٠	٢٧,٠				
م. ثقافي	التجريبية	٥,٥٠	٢٧,٥	١٢,٥٠	٢٧,٥	صفر	غير دالة
	الضابطة	٥,٥٠	٢٧,٥				
م. كلي	التجريبية	٥,٤٠	٢٧,٠	١٢,٠٠	٢٧,٠	ـ٠,١٠٥	غير دالة
	الضابطة	٥,٦٠	٢٨,٠				
الأداء القرائي	التجريبية	٥,٥٠	٢٧,٥	١٢,٥٠	٢٧,٥	صفر	غير دالة
	الضابطة	٥,٥٠	٢٧,٥				

ويتضح من الجدول عدم دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الخاصة بالمجانسة بحسب ما هو موضح بالجدول وهو الأمر الذي يدل على أن هاتين المجموعتين متجانستان .

ثانياً : الأدوات :

تم استخدام الأدوات التالية :

١- اختبار ستانفورد- بينيه للذكاء (الصورة الرابعة)

ترجمة وتعريب / لويس كامل مليكة (١٩٩٨)

تم إعداد هذا المقياس في ضوء إستراتيجية تختار بموجبها عينة عريضة من مدى كبير من المهام المعرفية التي تنبئ بالعامل العام للذكاء. ويتمثل نموذج تنظيم القدرات المعرفية في هذه الصورة من المقياس في ثلاثة مستويات هي عامل الاستدلال العام (في المستوى الأعلى)، في حين يتمثل المستوى الثاني في ثلاثة عوامل عريضة هي القدرات المتبلرة، والقدرات السائلة التحليلية، والذاكرة قصيرة المدى . أما المستوى الثالث فيتكون من ثلاثة مجالات أكثر تخصصا هي الاستدلال اللفظي ويتضمن اختبارات المفردات، والفهم، والسخافات، والعلاقات اللفظية، في حين يتمثل المجال الثاني في الاستدلال الكمي ويندرج تحته الاختبار الكمي، وسلاسل الأعداد، وبناء المعادلة. أما الاستدلال المجرد البصري وهو ثالث هذه المجالات فيندرج تحته اختبارات تحليل النمط، والنسخ، والمصفوفات، وثني وقطع الورق. وإلى جانب ذلك تشمل الذاكرة قصيرة المدى اختبارات تذكر نمط من الخرز، وتذكر الجمل، وإعادة الأرقام، وتذكر الأشياء ليصل بذلك عدد الاختبارات التخصصية التي تندرج تحت هذه المجالات ١٥ اختباراً يحصل كل منها على درجة معيارية إلى جانب أربع درجات معيارية عمرية للمجالات الأربعة فضلاً عن درجة مركبة، كما يمكن رسم صفحة نفسية فارقة (بروفيل).

وقد قام مليكة (١٩٩٤) بتعريب المقياس وحاول الاحتفاظ قدر الإمكان بمواد المقياس الأصلية التي يفترض أن تكون متحررة نسبياً من تأثيرات العوامل الثقافية المختلفة. وعند حساب صدق هذه الصورة من المقياس وثباتها اتضح أنها تتمتع بمعدلات صدق وثبات مناسبة يمكن الاعتداد بها، والوثوق فيها، والاعتماد عليها حيث بلغت قيم معاملات الثبات عن طريق إعادة الاختبار على عينة (ن= ٣٠) بين ٠,٥٣- ٠,٨٨ ، وباستخدام معادلة KR- 20 بلغت هذه القيم بين ٠,٩٥ - ٠,٩٧ وتراوحت معاملات ثبات المجالات الأربعة بين ٠,٨٠ - ٠,٩٧ ، كما

تراوحت بالنسبة للمقاييس الفرعية بين ٠,٨٠ - ٠,٩٠ . أما بالنسبة للصدق على الجانب الآخر فقد تم استخدام عدة طرق في سبيل ذلك منها التحليل العاملي لمكوناته التي كشفت عن وجود تشبعات عالية بعامل عام في كل الاختبارات وهو ما يدعم استخدام درجة مركبة كلية واحدة. وأوضحت نتائج الصدق التجريبي باستخدام محكات خارجية تمثلت في الصورة ل - م السابقة لهذه الصورة، ومقياس وكسلر- بلفيو، ومقياس كوفمان أن دلالتها جميعاً كانت عند ٠,٠١ ، وعند تطبيق المقياس على فئات مختلفة من المتخلفين عقلياً، وذوي صعوبات التعلم، والعاديين، والمتفوقين كانت النتائج التي تم الحصول عليها مدعمة لقدرة المقياس على التمييز بين مثل هذه الفئات المختلفة .

٢- مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية

إعداد / محمد بيومي خليل (٢٠٠٠)

تم استخدام هذا المقياس بغرض تحقيق التجانس لأفراد العينة في هذا المتغير ولذلك اختار الباحث جميع أفراد العينة من المستوى المتوسط . ويقيس هذا المقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة من خلال ثلاثة أبعاد أساسية يتمثل أولها في المستوى الاجتماعي وذلك من خلال الوسط الاجتماعي، وحالة الوالدين، والعلاقات الأسرية، والمناخ الأسري السائد، وحجم الأسرة، والمستوى التعليمي لأفراد الأسرة، ونشاطهم المجتمعي، والمكانة الاجتماعية لمهنهم. أما البعد الثاني فيتمثل في المستوى الاقتصادي للأسرة ويقاس من خلال المكانة الاقتصادية لمهن أفراد الأسرة، ومستوى معيشة الأسرة، ومستوى الأجهزة والأدوات المنزلية، ومعدل استهلاك الأسرة للطاقة، والتغذية، والرعاية الصحية، والعلاج الطبي، ووسائل النقل والاتصال للأسرة، ومعدل إنفاق الأسرة على التعليم، والخدمات الترويحية، والاحتفالات، والحفلات، والخدمات المعاونة، والمظهر الشخصي، والهندام لأفراد الأسرة .

ويتمثل البعد الثالث في المستوى الثقافي للأسرة ويقيس المستوى العام لثقافة الأسرة من حيث الاهتمامات الثقافية داخل الأسرة، والمواقف الفكرية للأسرة، واتجاه الأسرة نحو العلم والثقافة، ودرجة الوعي الفكري، والنشاط الثقافي لأفراد الأسرة. ويعطي هذا المقياس ثلاث درجات مستقلة بمعدل درجة واحدة لكل بعد، كما يعطي درجة واحدة كلية للأبعاد الثلاثة مجتمعة تتوزع على عدد من المستويات هي مرتفع جداً، ومرتفع، وفوق المتوسط، ومتوسط، ودون المتوسط، ومنخفض، ومنخفض جداً.

ويتمتع هذا المقياس بمعدلات صدق وثبات مناسبة حيث تراوحت قيم (ت) الدالة على صدقه التمييزي بين ١٢,٦- ٢٣,٨ وذلك للأبعاد الثلاثة، والدرجة الكلية. كما تراوحت قيم معاملات الثبات عن طريق إعادة الاختبار بعد ثلاثة أشهر من التطبيق الأول وذلك بالنسبة للأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية بين ٠,٩٢- ٠,٩٧ وهي جميعاً قيم دالة عند ٠,٠١ .

٣- اختبار المسح النيورولوجي Quick Neurological Screening Test QNST

(للتعرف على ذوي صعوبات التعلم)

إعداد / مارجريت موتي وآخرون، تعريب / عبدالوهاب كامل (١٩٩٩)

يعد هذا المقياس من الأدوات سهلة التطبيق حيث أنه وسيلة سريعة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجي في علاقته بالتعلم . ويتضمن الاختبار سلسلة من المهام المختصرة المشتقة من الفحص النيورولوجي للأطفال حيث يشتمل على سلسلة مكونة من ١٥ مهمة مختصرة تقدم للأطفال هي : مهارة اليد- التعرف على الشكل وتكوينه- التعرف على الشكل براحة اليد- تتبع العين لمسار حركة الأشياء- نماذج الصوت- التصويب بإصبع على الأنف (تناسق الإصبع – الأنف)- دائرة الإصبع والإبهام- الاستثارة التلقائية المزدوجة لليد والخد- العكس السريع لحركات اليد المتكررة- مد الذراع والأرجل- المشي

بالترادف (رجل خلف الأخرى لمسافة ثلاثة أمتار)- الوقوف على رجل واحدة- الوثب- تمييز اليمين واليسار- ملاحظات سلوكية شاذة أي غير منتظمة.

أما عن الدرجة التي نحصل عليها من الاختبار فهي إما أن تكون درجة مرتفعة (كلية) تزيد عن ٥٠ وتوضح بالتالي ارتفاع معاناة الطفل، أو درجة عادية (درجة كلية تساوي ٢٥ فأقل) وتشير هذه الدرجة إلى السواء نيورولوجياً فضلاً عن درجة تمتد من ٢٦- ٥٠ وتدل على وجود احتمال لتعرض الطفل لاضطرابات في المخ أو القشرة المخية يزداد بزيادة تلك الدرجة. وعادة ما نجد أن الاختبارات الفرعية لا تتضمن أي درجة تقع في حدود اللاسواء (درجة مرتفعة)، ولن نكون على خطأ إذا ما افترضنا أن الأطفال الذين يحصلون على تلك الدرجة العادية ليس لديهم أي مشكلات نيورولوجية حيث أنهم ليس لديهم أي اضطرابات في المخ والقشرة المخية . وعموماً فإن الدرجة العادية يمكن أن تؤكد على سلامة الطفل النيورولوجية، بينما تشير الدرجة المرتفعة للطفل على هذا المقياس إلى ارتفاع الاضطراب في الخصائص النيورولوجية. وقد قام معد المقياس بتقنينه على عينة من أطفال البيئة المصرية فبلغ معامل الصدق التلازمي ٠,٥٦، وبلغ معامل الثبات ٠,٦٨ وهي قيم دالة عند ٠,٠١ ولذلك يتم استخدام هذا المقياس للتحقق من أن الطفل ليس لديه أي اضطرابات في المخ والقشرة المخية .

٤- اختبار مستوى الأداء القرائي للأطفال

إعداد / الباحث

يتألف هذا الاختبار من ثلاثة مكونات تضم مهارات القراءة، ودقة القراءة، وطلاقة القراءة تتضمن كل منها مجموعة من المهام بحيث يضم المكون الأول ثلاث مهام تتعلق بالتعرف على الحروف والكلمات، والنطق، والفهم بينما يضم المكون الثاني ثلاث مهام أخرى تتعلق بصحة قراءة الحروف والكلمات والجمل ، أما المكون الثالث وهو الطلاقة فيضم ثلاث مهام أخرى تتعلق بعدد الحروف والكلمات والجمل التي ينطقها الطفل بشكل صحيح في الدقيقة الواحدة . ويتم

تطبيق هذا الاختبار على أطفال المرحلة الابتدائية، وقد روعي أن تكون المهام المتضمنة متدرجة في الصعوبة من حيث المكونات اللغوية المتضمنة . وعمل الباحث على أن يقدم ثلاثة أسئلة لكل مهمة في ثلاثة مستويات مما يجعلها تعكس مستويات ثلاثة للأداء هي المستوى البسيط ، والمتوسط ، والمرتفع تحصل على الدرجات (١، ٢، ٣) على التوالي فتتراوح بذلك الدرجات المخصصة لكل مكون بين ٣ ــ ٩ درجات، كما تعكس الدرجات من ١ ــ ٣ المستوى البسيط ، وتعكس الدرجات من ٤ ــ ٦ المستوى المتوسط بينما تعكس الدرجات من ٧ ــ ٩ المستوى المرتفع . ومن ثم تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين ١ ــ ٢٧ درجة بمعدل ١ ــ ٩ درجات للمستوى البسيط ، ١٠ ــ ١٨ درجة للمتوسط ، ١٩ ــ ٢٧ درجة للمستوى المرتفع .

وبعد إعداد هذا الاختبار تم عرضه على مجموعة من المحكمين، وتم الإبقاء على المهام والأسئلة التي حازت على ٩٠ % على الأقل من إجماع آرائهم، وبحساب قيمة (ر) بين درجة عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بإدارة الزقازيق التعليمية (ن= ٢١) غير أولئك الذين تضمنتهم العينة النهائية للدراسة وذلك في هذا الاختبار ودرجاتهم في اختبار للغة العربية أعده المعلم كمحك خارجي بلغت ٠,٦٤٣ وبتطبيق هذا المقياس عليهم بعد ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول بلغت قيمة معامل الثبات ٠,٥٩٧ وهي قيم دالة عند مستوى ٠,٠١

٥- برنامج التعليم العلاجي المستخدم

إعداد / الباحث

يتضمن البرنامج التدريبي الحالي عدداً من الأنشطة والمهام المختلفة التي تقوم في الأساس على المهارات والعمليات المعرفية المختلفة فضلاً عن الألعاب التعليمية التي أعدها الباحث بغرض تدريب تلاميذ الصف الثالث الابتدائي أعضاء المجموعة التجريبية الذين يعانون من صعوبات التعلم في القراءة على استخدامها في سبيل تحقيق الهدف من هذا البرنامج وذلك من خلال قيامهم بأداء تلك الأنشطة

والمهام المتضمنة . وقد تم تصميم هذا البرنامج في إطار مجموعة من المبادئ والأسس التي ترتكز عليها برامج الأطفال غير العاديين بحيث روعي أن يتم تقديم أنشطة مألوفة لهم، ومن واقع بيئتهم، وأن يكون لها نهايات واضحة ومحددة، وأن تنبع من تلك الألعاب التي يفضلونها، وأن يتم تقديم التعزيز أو التدعيم اللازم في حينه، وأن يتم تصحيح أو تصويب الأخطاء في حينها أولاً بأول دون أي تأخير في سبيل ذلك حتى لا يعتقد الطفل في صحة ما يمكن أن نعتبره خطأ من وجهة نظرنا، وأن يكون النشاط في متناوله سواء تطلب لأدائه مهارة حركية كبيرة أو دقيقة، وأن نقوم بمساعدته على أداء المهمة المستهدفة إذا ما تطلب الأمر ذلك، وأن نحاول جاهدين تشجيعه على الاستقلالية في الأداء علما بأن ذلك يتم تدريجيا . وفضلاً عن ذلك فإنه يجب أن يراعي أهم المبادئ الأساسية التي تقوم عليها برامج التدخل المختلفة لهؤلاء الأطفال كما ترى ساندرا سميث (٢٠٠٠) Smith, S. إضافة إلى ما أقره سكروجز (٢٠٠٢) Scruggs من ضرورة الاهتمام بالتدريب الصوتي خلالها فضلاً عما أقره آخرون مثل كامينوي (١٩٩٦) Kameenui من أنه يجب أن يكون هذا التعليم والتدريب المقدم خلالها مباشراً، وما يراه تورجيسين وآخرون (١٩٩٤) Torgesen et.al. من ضرورة أن يكون ذلك التدريب مكثفاً بقدر الإمكان . وعلى ذلك فقد تم تدريبهم على النشاط المطلوب بشكل مباشر دون أن نقوم بترك أي شيء للتعلم العرضي، بل كان التعليم والتدريب المقدم بذلك مقصوداً من ناحية فلا يترك مجالاً للتعلم العرضي، ومباشراً من ناحية أخرى مع محاولة أن يكون ذلك التدريب مكثفاً بقدر الإمكان كي يسهم في التأثير على العمليات المعرفية لديهم في فترة زمنية ليست طويلة .

أما البرنامج التدريبي ذاته فقد تم تطبيقه على تلاميذ الصف الثالث الابتدائي أعضاء المجموعة التجريبية الذين يعانون من صعوبات التعلم في القراءة وذلك على مدى ٦٠ جلسة بواقع خمس جلسات أسبوعياً تم تطبيق كل منها خلال حصة دراسية واحدة . ويتألف البرنامج من ثلاث مراحل أساسية تضم كل منها عدداً من

الجلسات، وتعمل على تحقيق هدف معين أو مجموعة أهداف تسهم في تحقيق الهدف العام للبرنامج . وتضم المرحلة الأولى في هذا الإطار ست جلسات (هي الجلسات ١ - ٦) تهدف إلى إعداد التلاميذ لتقبل التدريب المقدم لهم، والقيام بالأنشطة والمهام المستهدفة . كما أنها تعمل في الأساس على تحقيق التعارف، وتهيئة التلاميذ لتلقي البرنامج، والتقييم . وقد تم تخصيص الجلسة الأولى للتعارف بين الباحث والأطفال، وإشاعة روح المودة والألفة بينهم، ومشاركتهم في ألعابهم . وتم خلال الجلسات الخمس الباقية تقديم فكرة كاملة عن البرنامج، والهدف منه، والمطلوب منهم فضلاً عن التقييم حتى ينتقل الطفل إلى المرحلة التالية وهو مهيأ لها . فتم تقديم كل صيغة من تلك الصيغ الأربع التي يضمها البرنامج وهي العروض التقديمية *presentations* باستخدام الباور بوينت *power point*، والتمرينات والممارسة *drill- and- practice*، والمماثلة أو المحاكاة *simulations* والألعاب *games* في جلسة واحدة، وتم تخصيص الجلسة الأخيرة للمراجعة . وقد ضمت تلك الصيغ حروفاً هجائية، ومفردات لغوية، وجملاً بسيطة لا يتجاوز كل منها ثلاث أو أربع كلمات، وكان يتم التعرف على الكلمات المتضمنة، ومعناها، وقراءة الجملة بصوت مرتفع، وإعادة قراءتها، وتوجيه الأسئلة من التلميذ حول معناها، وتكرارها . وكان يتم بعد ذلك إعادة النطق الصحيح لها بعد سماعها من الكمبيوتر حال عرضها على الشاشة، ثم تعلم الطلاقة في نطقها، والتدريب على ذلك . هذا وقد تم خلال هذه المرحلة نمذجة السلوك المطلوب، والتكرار، والتوجيه اللفظي، وتقديم التعزيز المادي والمعنوي للطفل عند قيامه بالاستجابة الصحيحة، وتكرار الاستجابة إذا لم يستطع الطفل أن يأتي بالاستجابة الصحيحة، واستخدام التغذية الراجعة إذا تطلب الأمر ذلك فضلاً عن تشجيع الطفل على مراقبة الذات مع الاهتمام بتصويب الأخطاء أولاً بأول وذلك بعد سماعها . وكان الباحث يدفع كل تلميذ إلى المشاركة، ويحثه على إبداء الرأي،

ومحاولـة مساعدة أقرانه ممن لم تتضح الفكرة لديهم بعد ، ولذا فقد استخدم الباحث بعض المعززات المادية والمعنوية .

أمـا المـرحلة الثانـية مـن البـرنامج فقد تـضمنت ثمانـي وأربـعين جلـسة (هـي الجلسات ٧- ٥٤) موزعة على الصيغ الأربع للبرنامج وهي العروض التقديمية، والتمرينات والممارسة، والمماثلة، والألعاب بحيث يتم من خلال كل منها تناول المكونات الثلاثة للأداء القرائي التي تتمثل في المهارات القرائية، ودقة القراءة، والطلاقة . وتم بذلك تخصيص ١٢ جلسة لكل صيغة مقسمة على المكونات الثلاثة بواقـع أربـع جلسات لكـل مكـون تـم تخـصيص الجلـسة الأخيـرة مـنها للمـراجعة والتقييم، فشغلت جلسات الباور بوينت تلك الجلسات من ٧ ــ ١٨ تم تخصيص أول أربـع جلسات منها (٧ ــ ١٠) لمهارات القراءة (التعرف ـ النطق ـ الفهم) ثم المراجعة، وخصصت الجلسات الأربـع الثانية (١١ ــ ١٤) للدقة (حروف ــ كلمات ــ جمل) ثم المراجعة، أما الجلسات الأربع الأخيرة (١٥ ــ ١٨) فقد خصصت للطلاقة (حروف ــ كلمات ــ جمل) ثم المراجعة . وبنفس الطريقة شغلت جلسات التمرينات والممارسة الجلسات من ١٩ ــ ٣٠ وشغلت جلسات المماثلة الجلسات من ٣١ ــ ٤٢ بينما تمثلت الجلسات المخصصة للألعاب في الجلسات من ٤٣ ــ ٥٤ .

ونظراً لأن ما يهمنا في مثل هذا المقام هو تعليم القراءة ذات المغزى فقد كان يتم عرض الكلمات، ثم نص كامل لا يتجاوز سطرين (للفهم القرائي) إلى جانب استخدام البرمجة (الصواب والخطأ) لتصويب الأخطاء، والتعرف على التراكيب اللغوية البسيطة (فاعل ــ فعل)، وتناول النص بأساليب ابتكارية (تلخيصه) مما يدل على الفهم، واختيار البديل المناسب من الكلمات للوصول إلى القراءة ذات المغزى مع التصويب المبرمج، ونطق الحروف والكلمات على الشاشة عند عرضها فضلاً عن عرض كلمة ينقص فيها حرف ويتم عرض ثلاثة بدائل للإجابة، أو جملة تنقصها كلمة ويتم عرض ثلاثة بدائل للإجابة أيضاً إلى جانب

التعرف على الحروف، والكلمات، والمفردات اللغوية، والفهم القرائي ، والمهارات السابقة على القراءة كالتمييز البصري والسمعي على سبيل المثال .
وعلى ذلك كان يتم في البداية تعليمهم الوعي الصوتي، وتكوين الكلمات، وفك شفرة الحروف، ثم تعليمهم القراءة بصوت مرتفع فيما بعد وذلك لتحقيق قدر أكبر من الطلاقة في فك الشفرة .

وكان يتم عرض الحرف أولاً ثم الكلمة على الشاشة، ويكون ذلك مصحوباً بالنطق، وبعد ذلك يتم عرض الكلمة ما عدا أحد حروفها، ويتم عرض ثلاثة بدائل تتضمن ثلاثة حروف كي يقوم الطفل باختيار الحرف الصحيح من بينها حتى تكتمل الكلمة من جديد . وكان الباحث يطلب من التلميذ أن يمسك بالفارة كي يختار الحرف المناسب أو الكلمة المناسبة من الاختيارات المتاحة ليكمل الجملة بعد أن يملأ الفراغ الموجود فيصير لتلك الجملة معنى على أثر ذلك . وعادة ما كان يتبع مثل هذا النشاط تغذية راجعة فضلاً عن التصويب اللازم للإجابة الخاطئة التي يمكن أن يأتي بها التلميذ . كما كانت تتم قراءة الجملة وفقاً لبرمجة البرنامج وذلك بعد أن يقوم التلميذ باختيار الإجابة، ويطلب من التلميذ أن يختار كلمة أخرى حيث يتم حينئذ النطق بكلمة (الإجابة خاطئة) أو توضع علامة (X) يليها صورة لطفل مكشر، والعكس عند الإجابة الصحيحة حيث كانت تظهر علامة (π) تعقبها صورة لطفل يبتسم . أما في المحاكاة أو المماثلة فقد كان يتم تقديم التعليم للطفل في إطار صورة للفصل عند تقديم التعليم للأطفال وكأنه واحد منهم بما يجعل من ذلك الموقف موقفاً طبيعياً في ظل سياق واقعي . وبالنسبة للألعاب فكان يتم تقديم المعلومات المطلوبة للطفل في إطار لعبة تأخذ شكل الحكاية وذلك على غرار برنامج " افتح يا سمسم " ، كما كان الطفل يستمر في اللعبة إذا عرف الإجابة الصحيحة، ويخرج منها إذا لم يتمكن من الوصول إلى تلك الإجابة الصحيحة وهو الأمر الذي عادة ما يكون من شأنه أن يساعده في حل المشكلات المختلفة . وكان يتم بعد ذلك إعادة تعريض الأطفال لمشكلات أو مهام جديدة بما يمكن أن يساعدهم

على اكتساب مجموعة من المهارات ذات المستوى المرتفع التي يمكن أن يؤديها مثل هؤلاء الأطفال فيما بعد بصورة روتينية . وعادة ما كان يلي ذلك إعادة تكرار تلك الدورة عدة مرات حتى تتم إجادتها من جانب التلميذ .

ومن جهة أخرى فقد روعي عند تقديم عروض تقديمية *presentations* لكل مكون عن طريق الباور بوينت *power point* ضرورة أن يتضمن هذا العرض التشويق والإثارة والمتعة، وعرض المفاهيم والمهارات الأساسية للأطفال، وتقديم النقاط ذات الأهمية وذلك بصورة متدرجة، وتعتمد بصورة أساسية على مفهوم وأهمية ومبادئ المنظمات المتقدمة . وكعرض بصري فإنها تراعي التسلسل، وتناسق الألوان، والتشويق حتى تسهم في إجادة الأطفال لما يتم تقديمه لهم من موضوعات متباينة ومتنوعة .

وعند التدريب خلال هذه المرحلة تم إتباع العديد من الإجراءات المختلفة أو الخطوات المقننة التي ينبغي أن يسير المعلم أو المدرب وفقاً لها وذلك حال قيامه بتدريب التلاميذ في هذه المرحلة العمرية وهو الأمر الذي يكون له أكبر الأثر عليهم حيث يكون من شأنه في المقام الأول أن يساعدهم في تعلم القراءة أولاً، ثم الكتابة بعد ذلك . ومن الملاحظ أن تلك الخطوات تسير وفق تسلسل معين يراعي حاجات هؤلاء التلاميذ، وخصائصهم وهو الأمر الذي يكون من شأنه أن يساعدهم على تعلم ذلك . وتتمثل هذه الخطوات فيما يلي :

١- يقوم المعلم أو الباحث (المدرب) بنمذجة السلوك المطلوب أمام الأطفال .
٢- يطلب من كل منهم أن يأتي بذلك السلوك أولاً .
٣- أن يعمل المعلم على مساعدة الأطفال كي يأتوا بسلوكيات شبيهة .
٤- أن يقوم بشرح، وتكرار، ونمذجة هذا السلوك لهم إذا رأى أنهم لا يزالون في حاجة إلى شرح ذلك السلوك وتوضيحه .
٥- أن يقوم بعد ذلك بإدخال تهجي الكلمات في تلك الألعاب.
٦- استخدام الصور كي تساعد في هذا الإطار .

٧- طرح العديد من الأسئلة التي تخدم هذا الغرض وذلك حول كل صورة .

٨- القيام بوضع ما تدل عليه كل صورة في جملة مفيدة.

٩- التحدث عن ذلك الأمر الذي تدل عليه كل صورة وإجراء حوار مفتوح حوله .

١٠- أن يسير المعلم أو المدرب في تلك الأنشطة وفقا للتسلسل المنطقي لتلك المهارات .

وفضلا عن ذلك فقد كان يتم تحديد بعض الواجبات المنزلية التي تتعلق بكل من هذه الأنشطة والمهام، ومراجعة تلك الواجبات في بداية كل جلسة من الجلسات التالية . هذا وقد تم تقييم أداء الأطفال خلال آخر جلسة من كل مجموعة حتى نتأكد من استيعابهم لما تم تقديمه لهم، وإعدادهم للجلسات التالية بما تضمه من مهام وأنشطة، وتدريبهم عليها مع تحديد واجبات منزلية يقوم بها التلاميذ، وتتم مراجعتها في بداية كل جلسة، وتصويب الأخطاء، وإتباع أسلوب التعديل المعرفي للسلوك عن طريق تشجيع الأطفال على مراقبة الذات، وتصويب الأخطاء، والتعلم الذاتي الذي تم التدريب عليه كإستراتيجية بذات الأسلوب الذي قدمه ميتشنبوم Meichenbaum ووفقاً في ذات الوقت لتلك الخطوات التي حددها لذلك رايان وآخرون Rayan et.al. والتي يعرض لها محمود عوض الله وآخرون (٢٠٠٣) كالتالي :

١- يقوم النموذج (الباحث أو المعلم) بأداء النشاط في الوقت الذي يتحدث فيه مع نفسه بصوت مرتفع.

٢- يقوم الطفل بملاحظته ثم تقليده حيث يؤدى الدور ذاته تحت إشراف النموذج .

٣- يقوم الطفل بذكر التعليمات لنفسه أثناء أدائه للعمل .

٤- يستخدم الطفل فنية الاستفهام الذاتي باستمرار "ما الذي يجب أن أفعله ؟" .

٥- يقوم الطفل بأداء النشاط بنفسه مستخدماً ألفاظ أخرى غير التي كان النموذج يستخدمها .

وإلى جانب ذلك فقد تم تحديد آخر جلسة في كل مجموعة للتقييم كما هو متبع على امتداد البرنامج، وكان يتم تصويب الأخطاء باستمرار، وتقديم التدعيم أو التعزيز اللازم على الدوام .

أما المرحلة الأخيرة من البرنامج فقد شغلت الجلسات الست الأخيرة (الجلسات ٥٥- ٦٠)، وتم خلالها إعادة التدريب على كل صيغة من الصيغ الأربع المتضمنة في البرنامج في جلسة خاصة وذلك بنفس الإجراءات المتبعة عند التدريب عليها في المرحلة الثانية، فتم التدريب من خلال العروض التقديمية في الجلسة ٥٥ ، والتمرينات والممارسة في الجلسة ٥٦ ، والمماثلة في الجلسة ٥٧ ، والألعاب في الجلسة ٥٨ ، ثم تمت مراجعة عامة وحرة خلال الجلستين الأخيرتين . ويكمن الهدف من إعادة تدريب الأطفال على ذلك خلال هذه المرحلة من البرنامج كما يرى عادل عبدالله (٢٠٠٠) في أن ذلك شأنه شأن ما يحدث في البرامج الإرشادية أو العلاجية يسهم في منع حدوث انتكاسة بعد انتهاء البرنامج، كما يعمل أيضاً على استمرار أثر البرنامج وفعاليته خلال فترة المتابعة، وقد يستمر إلى ما بعد تلك الفترة . وفي سبيل ذلك تم استخدام نفس الفنيات والخطوات التي تم استخدامها من قبل عند تدريب الأطفال على ذلك خلال المرحلة السابقة من البرنامج .

هذا وقد قام الباحث عند إجراء البرنامج التدريبي الحالي بعرضه على مجموعة من المحكمين، وبعد إقراره من جانبهم قام بدراسة استطلاعية على عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذين يعانون من صعوبات التعلم في القراءة (ن= ٣) غير أولئك الأطفال الذين تضمنتهم العينة النهائية للدراسة، وقام بقياس مستوى الأداء القرائي من جانبهم قبل تطبيق البرنامج وبعده . وأوضحت النتائج

فعالية البرنامج المستخدم في تحسين مستوى الأداء القرائي لدى أولئك الأطفال . ويوضح الجدول التالي هذه النتائج .

جدول (٣) قيم W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات عينة الدراسة الاستطلاعية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى الأداء القرائي (ن= ٣)

القياس	متوسط الرتب	مجموع الرتب	الإشارات	W	Z	الدلالة
القبلي البعدي	صفر ٢,٠٠	صفر ٦,٠٠	– ٠ + ٣ = ٠	صفر	١,٦٣٣-	٠,٠٥

ثالثاً : منهج الدراسة والتصميم التجريبي :

تعتمد الدراسة الراهنة على المنهج التجريبي باعتبارها تجربة يتمثل هدفها في التعرف على فعالية برنامج للتعليم العلاجي بمساعدة الكمبيوتر (كمتغير مستقل) في تحسين مستوى الأداء القرائي لدى عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذين يعانون من صعوبات التعلم في القراءة (كمتغير تابع) . كما تعتمد الدراسة في ذات الوقت على تصميم تجريبي ذي مجموعتين متجانستين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وكذلك تصميم المجموعة الواحدة .

رابعاً : خطوات الدراسة :

تم إتباع الخطوات التالية في سبيل القيام بهذه الدراسة وتنفيذها :

١- تحديد الأدوات المستخدمة، وإعداد اختبار الأداء القرائي .

٢- إعداد برنامج التعليم العلاجي المستخدم والتأكد من صلاحيته .

٣- اختيار أفراد العينة من بين أطفال الصف الثالث الابتدائي .

٤- إجراء المجانسة بين مجموعتي الدراسة .

٥- التطبيق القبلي لمقياس الأداء القرائي على أفراد العينة .

٦- تطبيق برنامج التعليم العلاجي المستخدم على المجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة .

٧- التطبيق البعدي لمقياس الأداء القرائي على أفراد العينة .

٨- تصحيح الاستجابات، وجدولة الدرجات، وإجراء العمليات الإحصائية المناسبة عليها .

٩- استخلاص النتائج وتفسيرها .

١٠- صياغة بعض التوصيات والمقترحات التي نبعت مما أسفرت عنه هذه الدراسة الراهنة من نتائج .

هذا وقد تمثلت الأساليب الإحصائية التي تم اللجوء إليها في سبيل الوصول إلى نتائج هذه الدراسة فيما يلي :

- اختبار مان – وتيني (U) Mann- Whitney .
- اختبار ولكوكسون (W) Wilcoxon .
- قيمة Z .

النتائـــج

أولاً : نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصانية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي لمستوى الأداء القرائي لصالح المجموعة التجريبية " .

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام عدة أساليب لابارامترية تمثلت في تلك الأساليب التي أشرنا إليها سلفاً وهي قيم U, W, Z ، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي .

جدول (٤) قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الأداء القرائي

المجموعة	م	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة	اتجاهها
التجريبية	١٨,٢٤	٨,٠	٤٠	٠	١٥	٢,٦١١-	٠,٠١	التجريبية
الضابطة	١١,٤٣	٣,٠	١٥					

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة عند ٠,٠١ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الأداء القرائي لصالح المجموعة التجريبية. وبذلك تتحقق صحة الفرض الأول .

ثانياً : نتائج الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني على أنه : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء القرائي بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي " . ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام الأساليب المستخدمة لاختبار صحة الفرض السابق، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي .

جدول (٥) قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى الأداء القرائي

القياس	م	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة	اتجاهها
البعدي	١٨,٢٤	٧,٨	٣٩,٠٠	١	١٦	٢,٤٤٧-	٠,٠١	البعدي
القبلي	١١,٨١	٣,٢	١٦,٠٠					

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة عند ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى الأداء القرائي لصالح القياس البعدي . وبذلك تتحقق صحة الفرض الثاني .

ثالثاً : نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على أنه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء القرائي بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام الأساليب المستخدمة لاختبار صحة الفرض السابق، وكانت النتائج كما يلي :

جدول (٦) قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى الأداء القرائي

القياس	م	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة
البعدي	١١,٤٣	٥,٣	٢٦,٥	١١,٥	٢٦,٥	٠,٢١١ -	غير دالة
القبلي	١١,٦٥	٥,٧	٢٨,٥				

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى الأداء القرائي وهو الأمر الذي يحقق صحة الفرض الثالث .

رابعاً : نتائج الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع على أنه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء القرائي بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي " . ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام نفس الأساليب المستخدمة لاختبار صحة الفرض السابق، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي .

جدول (٧) قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى الأداء القرائي

القياس	م	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة
البعدي	١٨,٢٤	٥,٦٠	٢٨,٠	١٢	٢٧,٠	-٠,١٠٤	غير دالة
التتبعي	١٨,٥٨	٥,٤٠	٢٧,٠				

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى الأداء القرائي وهو الأمر الذي يحقق صحة الفرض الرابع .

مناقشة النتائج وتفسيرها

يرى هالاهان وآخرون (٢٠٠٥) Hallahan et.al. أن التعليم بمساعدة الكمبيوتر يعد من أهم وأفضل أساليب التدخل التي يمكننا أن نلجأ إليها في سبيل إكساب الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة الكثير من المهارات اللازمة لهم كي يتمكنوا من تحقيق التواصل مع الآخرين المحيطين بهم إذ يوفر وسيلة آمنة يمكن للطفل بموجبها ومن خلالها أن يتفاعل ويتواصل مع بيئته المحيطة بما فيها ومن فيها حيث يقدم مواقف مختلفة تحاكي الواقع فتعده بالتالي للاندماج مع الآخرين في الحياة . وفضلاً عن ذلك فإنها تساعد الفرد على إقامة العلاقات الاجتماعية المختلفة مع الآخرين المحيطين به، والتفاعل معهم، وبالتالي الاشتراك في المواقف والتفاعلات الاجتماعية وعدم الانسحاب منها حيث توفر له الأرضية المشتركة التي تعينه على اكتساب المفاهيم المختلفة اللازمة لذلك .

ومن الجدير بالذكر أن نتائج الدراسات التي تم إجراؤها في هذا الإطار قد أظهرت أن التعليم بمساعدة الكمبيوتر إنما يسهم في الواقع في تحسين نتائج التعليم التقليدي الذي يوجهه المعلم فيما يتعلق بمستوى التحصيل الأكاديمي قياساً بما يمكن أن يسفر عنه التعليم التقليدي فقط وذلك بالنسبة للتلاميذ من المجموعات

العمرية المختلفة، ومن ذوي القدرات المختلفة، وفي المقررات الأكاديمية المختلفة وذلك على الرغم من وجود نتائج مختلطة في هذا الصدد . كما أن استخدام هذا الأسلوب مع الأطفال ذوي الإعاقات بصفة عامة وذوي صعوبات التعلم على وجه الخصوص عادة ما يكون من شأنه أن يتيح الفرصة أمامهم لحدوث التعلم نظراً لما يوفره لهم من مزايا لم يكن من السهل تحقيقها من قبل كالمرونة وإمكانية اختيار المادة التعليمية المناسبة، وتفريد التعليم، والسير بمعدل سرعة يتفق مع قدرات وإمكانات الفرد ، ومراعاة حاجات الفرد وخصائصه فضلاً عن إمكانية أداء المهام المتضمنة في المنزل أو المدرسة أو في أي مكان آخر، وتوفير بيئة تعليمية أقل تقييداً لهم .

هذا وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأدائهما القرائي وذلك لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق دالة بين القياسين القبلي والبعدي للأداء القرائي من جانب المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي . ولم توجد فروق دالة بين أداء المجموعة الضابطة في ذات القياسين، ولا بين أداء المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي .

وتتفق مثل هذه النتائج إجمالاً مع نتائج دراسات بيترسون (٢٠٠٨) Peterson وهوانج وآخرين (٢٠٠٨) .Huang et.al وميلر وآخرين (٢٠٠٧) .Miller et.al وكيم وآخرين (٢٠٠٦) .Kim et.al وعادل عبدالله وأشرف عبداللطيف (٢٠٠٦)، وفوكس وآخرين (٢٠٠٦) .Fuchs et.al وجيروم وباتريشيا (٢٠٠٥) .Jerome, A.& Patricia, B وسيجرز وفيرهوفين (٢٠٠٤ Segers&Verhoeven وسولان وآخرين (٢٠٠٣) .Solan et.al وإيريش (٢٠٠٢) Irish وسيفريان (٢٠٠٠) Seferian وزانج (٢٠٠٠) Zhang وسكوت (١٩٩٩) Scott ولويس (١٩٩٩) Lewis ودوسكين (١٩٩٨).Duschene, A وسكيري وأوكونور (١٩٩٧) &.Schery, T

O`Connor, L. وشياه وآخرين (١٩٩٥) .Shiah et.al وويلسون (١٩٩٣) Wilson L. وكوزينسكي وجاست (١٩٩٣) Koscinski, S.& Gast وأوكولو Okolo (١٩٩٢) ولكنها في ذات الوقت تختلف مع تلك الدراسات التي أسفرت عنها دراسات مونتجومري وآخرين (٢٠٠١) .Montgomery, D. et.al وويلسون وآخرين (١٩٩٦) .Wilson R. et.al حيث لم يتضح من هاتين الدراستين أن للتعليم بمساعدة الكمبيوتر فعاليته المنتظرة في تحقيق أهدافه المنشودة مع مثل هؤلاء الأطفال .

ويمكن تفسير تلك النتائج بأن التعليم بمساعدة الكمبيوتر *CAI* له فعاليته في هذا المضمار حيث أنه يعتمد على أكثر من حاسة واحدة في ذات الوقت مما يجعل منه أسلوباً متعدد الحواس، وكلما كانت تشترك أكثر من حاسة واحدة في تلك المعلومات التي يكتسبها الفرد كان من الأسهل عليه أن يستوعبها، وأن يستدعيها، وأن يتذكرها . كما أنه يوفر الإثارة والحماس اللازمين لحدوث التعلم من جانب الفرد حيث أن هذا الشكل من التعليم يوفر للمتعلمين الإثارة المطلوبة، والدافعية اللازمة للتعلم وهو الأمر الذي يكون من شأنه أن يؤدي إلى حدوث المزيد من التعلم، ويسمح للمتعلم بالسير في التعلم وفقاً لمستوى قدراته وإمكاناته فضلاً عن إمكانية إعادة المهمة أو المادة المقدمة أو مراجعتها مراراً وتكراراً، وبأي عدد من المرات خلال البرنامج، ويقدم الكمبيوتر التغذية الراجعة الفورية للمتعلم دون الحاجة إلى التدخل من أحد وهو الأمر الذي عادة ما يكون شأنه أن يؤدي إلى تحسن الأداء الأكاديمي، وأن يزيد من معدل التعلم حيث نجد أن التلميذ الذي يتعلم بمساعدة الكمبيوتر عادة ما يصير بوسعه أن يتعلم بمعدل أسرع بمقدار ٤٠ % تقريباً قياساً بما يتعلمه عن طريق التعليم التقليدي الذي يوجهه المعلم . كما تذهب كوتون (٢٠٠١) Cotton إلى أنه يسهم كذلك في الاستبقاء بدرجة أفضل على المحتوى الذي يكون التلميذ قد تعلمه من خلاله، والاحتفاظ به، وفي تذكره لذلك المحتوى . ونظراً لأن هذا الأسلوب في التعليم يضم ويتضمن عناصر متميزة فإنه

يعود بقدر أكبر من الفائدة على التلاميذ منخفضي التحصيل على وجه الخصوص وذلك نظراً لحاجتهم الماسة إلى ما يتضمنه من تلك العناصر المتميزة كالتمرينات والممارسة، والتغذية الراجعة الفورية، والتعزيز الفوري حيث أنه يوفر الوقت الكافي للتمرينات، ويتيح الفرصة الكافية للممارسة مما يؤدي إلى حدوث قدر مناسب من التعليم، وتحسين الأداء، وبالتالي التمكن من تحقيق الأهداف المنشودة .

ومن جهة أخرى فإن نتائج الفرض الثالث تدعم بشكل غير مباشر فعالية البرنامج المستخدم حيث كشفت عن أن المجموعة الضابطة والتي لم تتعرض للبرنامج لم يحدث لأعضائها أي تغير له دلالته وذلك بالنسبة لمعدل الأداء القرائي في حين وجدنا كما أوضحت نتائج الفرض الثاني أنه قد حدث تحسن دال في معدل مثل هذا الأداء للمجموعة التجريبية في القياس البعدي على أثر تعرضهم للبرنامج المستخدم . أما نتائج الفرض الرابع فقد كشفت عن عدم وجود فروق دالة بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمعدل هذا الأداء وهو ما قد يرجع إلى ما تم خلال المرحلة الأخيرة من البرنامج من إعادة تدريب أفراد هذه المجموعة على تلك الأنشطة والمهام التي تضمنها البرنامج، وما تم تنميته خلاله من مهارات وذلك بعد تدريبهم عليها خلال المرحلة السابقة من البرنامج وهو الأمر الذي ساهم بشكل أساسي في استمرار أثر ذلك التدريب كما يرى عادل عبدالله (٢٠٠٠) إلى ما بعد انتهاء البرنامج وخلال فترة المتابعة، وأدى بجانب ذلك إلى عدم حدوث انتكاسة بعد انتهائه، بل والأهم من ذلك أنه قد أدى إلى استمرار هذا التحسن، وساهم في حدوثه .

هذا ويلفت الباحث الأنظار إلى إمكانية استخدام برامج تدريبية أو تنموية مماثلة بمساعدة الكمبيوتر تسهم في الأساس في تنمية مهارات أو أداءات أخرى من تلك التي توجد لدى هؤلاء الأطفال، أو تنمية جوانب معينة من شخصياتهم بما يضمن إلى حد كبير تحقيق التطور المتوقع في عملية تعليمهم وتأهيلهم .

التوصيات

صاغ الباحث التوصيات التالية في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج :

١- ضرورة الاهتمام باستخدام تطبيقات التعليم بمساعدة الكمبيوتر في برامج مماثلة يتم تقديمها للأطفال ذوي صعوبات التعلم وذلك في سبيل تنمية مهاراتهم المختلفة وصقلها، أو في سبيل إكسابهم أي مهارة مستهدفة من تلك المهارات بصفة عامة .

٢- ضرورة استخدام برامج للتعليم العلاجي بمساعدة الكمبيوتر في تعليم المجالات الأكاديمية المختلفة للأطفال ذوي صعوبات التعلم وفقاً لقدرات وإمكانات هؤلاء الأطفال في تلك المجالات، ومعدلاتهم في التعلم .

٣- ضرورة استخدام برامج مماثلة في سبيل تنمية الأداء الأكاديمي لهؤلاء الأطفال، وزيادة معدل التعلم وسرعته من جانبهم .

٤- ضرورة استخدام تطبيقات التعليم بمساعدة الكمبيوتر في سبيل مساعدة التلاميذ على حل ومعالجة المشكلات المختلفة التي يمكن أن تصادفهم خلال أي صف دراسي، وفي أي مجال أكاديمي محدد .

* * *

مراجع الفصل الثاني

دانيال هالاهان، وجون لويد، وجيمس كوفمان، ومارجريت ويس، وإليزابيث مارتنيز (٢٠٠٧)؛ صعوبات التعلم ؛ مفهومها- طبيعتها- التعليم العلاجي. ترجمة عادل عبدالله محمد . عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

دانيال هالاهان، وجيمس كوفمان (٢٠٠٨)؛ سيكلوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم؛ مقدمة في التربية الخاصة . ترجمة عادل عبدالله محمد . عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

رضا عبدالله أبوسريع (٢٠٠٤)؛ تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS . عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

عادل عبدالله محمد (٢٠٠٣) ؛ تعديل السلوك للأطفال المتخلفين عقلياً باستخدام جداول النشاط المصورة . القاهرة : دار الرشاد .

عادل عبدالله محمد (٢٠٠٠) ؛ العلاج المعرفي السلوكي ، أسس وتطبيقات . القاهرة : دار الرشاد .

عادل عبدالله محمد وأشرف أحمد عبداللطيف (٢٠٠٦)؛ فعالية برنامج تدريبي بمساعدة الكمبيوتر في تنمية بعض المفاهيم الخلقية للأطفال الصم . مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق، ع ٥٥ .

عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠١) ؛ سيكلوجية ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق .

لويس كامل مليكة (١٩٩٨)؛ دليل مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء، الصورة الرابعة. المراجعة الأولى، ط ٢ – القاهرة: مطبعة فيكتور كيرلس .

مارجريت موتي، وهارولد سيزلنج، ونورما سبالدينج (١٩٩٩)؛ اختبار المسح النيورولوجي السريع. تعريب عبدالوهاب محمد كامل، القاهرة: دار النهضة المصرية .

محمد بيومي خليل (٢٠٠٠)؛ استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية. في " محمد بيومي خليل : سيكلوجية العلاقات الأسرية. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع " .

محمود عوض الله سالم، ومجدي محمد الشحات، وأحمد حسن عاشور (٢٠٠٣)؛ صعوبات التعلم؛ التشخيص والعلاج. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

Duschene, A. A. (1998), *Teaching Functional Skills through Technology: Using Assistive Technology and Multimedia Tools To Develop Career Awareness for Students with Cognitive Disabilities*. Unpublished MA thesis, University of Wisconsin .

Fuchs, L., Fuchs, D., Hamlet, C., Powell, S., Capizzi, A., & Seethaler, P. (2006), The Effects of Computer-Assisted Instruction on Number Combination Skill in At-Risk First Graders . *Journal of Learning Disabilities*, 39 (5), 467- 475 .

Hall, T., Hughes, C.,& Filbert, M. (2000), Computer-assisted instruction in reading for students with learning disabilities: A research synthesis. *Education and Treatment of Children*, 23 (2), 173-193.

Hallahan, D. P.& Kauffman, J. M. (2007), *Exceptional learners; Introduction to special education* (10th ed.). New York: Allyn & Bacon.

Hallahan, D., Lloyd, J., Kauffman, J., Marteniz, E.,& Weiss, M. (2005), *Learning Disabilities: Foundations, Characteristics, and Effective teaching* (3rd ed.). New York: Allyn & Bacon.

Huang, T., Liu, Y.,& Shiu, C. (2008), Construction of an Online Learning System for Decimal Numbers through the Use of Cognitive Conflict Strategy. *Computers and Education*, 50 (1), 61-76 .

Hughes, C.& Maccini, P.(1997), Computer- assisted mathematics instruction for students with learning disabilities:A research review. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 6 (3), 155- 166.

Irish, C.(2002), Using Peg- keyword mnemonics and computer- assisted instruction to enhance basic multiplication performance in elementary students with learning and cognitive disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 17 (4), 29- 40.

Jerome, A.& Barbetta, P.(2005), The effect of active student responding during computer- assisted instruction on Social Studies learning by students with learning disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 20 (3), 13- 23.

Kameenui, E. J. (1996), Shakespeare and beginning reading : The readiness is all . *Teaching Exceptional Children*, 27 (2), 3- 21.

Kim,A., Vaughn,S., Klingner,J., Woodruff, A., Reutebuch, C.,& Kouzekanani,K.(2006), Improving the Reading Comprehension of Middle School Students with disabilities through computer-assisted collaborative strategic reading . *Remedial and Special Education*, 27 (4), 235-249 .

Koscinski, S.& Gast, D.(1993), Computer- assisted instruction with constant time delay to teach multiplication facts to students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 8 (3), 157- 168 .

Lewis, R. B. (1998), Assistive Technology and Learning Disabilities: Today's Realities and Tomorrow's Promises. *Journal of Learning Disabilities*, 31 (1), 16-26 .

MacLean, I.(2000), *Effects of interactive vocabulary instruction on reading comprehension of students with learning disabilities*. Action Research Project, Woodring College of Education, Western Washington University.

Miller, K., Fitzgerald, G., Koury, K., Mitchem, H.,& Hollingsead, C.(2007), Kid Tools: Self-Management, Problem- Solving, Organizational, and Planning Software for Children and Teachers. *Intervention in School and Clinic*, 43 (1), 12-19 .

Montgomery, D., Karlan, G.,& Coutinho, M.(2001), The Effectiveness of Word Processor Spell Checker

Programs To Produce Target Words for Misspellings Generated by Students with Learning Disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 16 (2), 27-41 .

Motteram, G.J.(1990), Using a standard authoring package to teach effective reading skills . *SYSTEM*, 18 (1), 15- 21 .

Okolo, C.M. (1992), The effect of computer- assisted instruction format and initial attitude on the arithmetic facts proficiency and continuing motivation of students with learning disabilities. *Exceptionality:A Research Journal*, 3 (4), 195- 211.

Peterson, M.(2008), Non-Native Speaker Interaction Management Strategies in a Network-Based Virtual Environment. *Journal of Interactive Learning Research*, 19 (1), 91-117.

Schery, T.& O'Connor, L. (1997), Language Intervention: Computer Training for Young Children with Special Needs. *British Journal of Educational Technology*, 28 (4), 271-279 .

Scott, L. S.(1999), The Accelerated Reader Program, Reading Achievement, and Attitudes of Students with Learning Disabilities. *Unpublished Ph.D. Dissertation*, University of North Carolina .

Scruggs, T. E. (2002), On babies and bathwater : addressing the problem of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 18 (2), 188- 195.

Seferian, R. (2000), Design and Implementation of a Software Training Program for Students with Learning and Behavioral Disabilities. *Remedial and Special Education*, 21 (1), 5-24.

Segers, E.& Verhoeven, L. (2004), Computer- Supported Phonological Awareness Intervention for Kindergarten Children with Specific Language Impairment. *Language. Speech, and Hearing Services in Schools*, 35 (3), 229-239 .

Shiah, R., Gast, D.,& Irish, C.(1995), The effects of computer- assisted instruction on the mathematical problem solving of students with learning disabilities. *Exceptionality*, 5 (3), 131- 161.

Smith, S.(2000), *Is my child kindergarten ready ?* Long Beach, California, Pediatric Medical Center.

Solan, H.A., Shelley-Tremblay, J., Ficarra, A., Silverman, M.,& Larson, S.(2003), Effect of Attention Therapy on Reading Comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, 36 (6), 556-563 .

Torgesen, J.K., Wagner, R.K.,& Rashotte, C.A.(1994) ; Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 276 - 286.

Wilson, L. (1993), *Enhancing the academic skills of adolescent students with learning disabilities through computer- assisted instruction*. Canada, Nova Scotia Community College, Cumberland Campus .

Wilson, R., Filbert, M.,& Hall, T.(1996), The effects of computer- assisted versus teacher- directed instruction on the multiplication performance of elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29 (4), 382- 390.

Zhang, Y. (2000), Technology and the Writing Skills of Students with Learning Disabilities. *Journal of Research on Computing in Education*, 32 (4), 467-478 .

* * *

ملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى اختبار فعالية برنامج للتعليم العلاجي بمساعدة الكمبيوتر في سبيل تحسين مستوى الأداء القرائي لأطفال الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في القراءة . وتتألف العينة من مجموعتين من الأطفال الذكور بالصف الثالث الابتدائي بإدارة الزقازيق التعليمية بمحافظة الشرقية (ن= ١٠) كانت إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة تضم كل منهما خمسة أطفال يعانون من صعوبات التعلم في القراءة . وتتراوح أعمارهم الزمنية بين تسع سنوات إلى تسع سنوات وعشرة شهور بمتوسط عمري ٩,٥٩ سنة وانحراف معياري ١,٨٤ . وتم استخدام اختبار ستانفورد- بينيه للذكاء (الصورة الرابعة)، ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية، واختبار المسح النيورولوجي (للتعرف على ذوي صعوبات التعلم)، واختبار مستوى الأداء القرائي الذي أعده الباحث، وبرنامج التعليم العلاجي بمساعدة الكمبيوتر، إعداد الباحث . وتعتمد الدراسة الراهنة بذلك على المنهج التجريبي .

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة عند ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأدائهما القرائي وذلك لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق دالة عند ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للأداء القرائي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي . ولم توجد فروق دالة بين أداء المجموعة الضابطة في ذات القياسين، ولا بين أداء المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي .

Effectiveness of a computer- assisted remedial instructional program on enhancing reading performance level in learning disabled third primary graders

Abstract

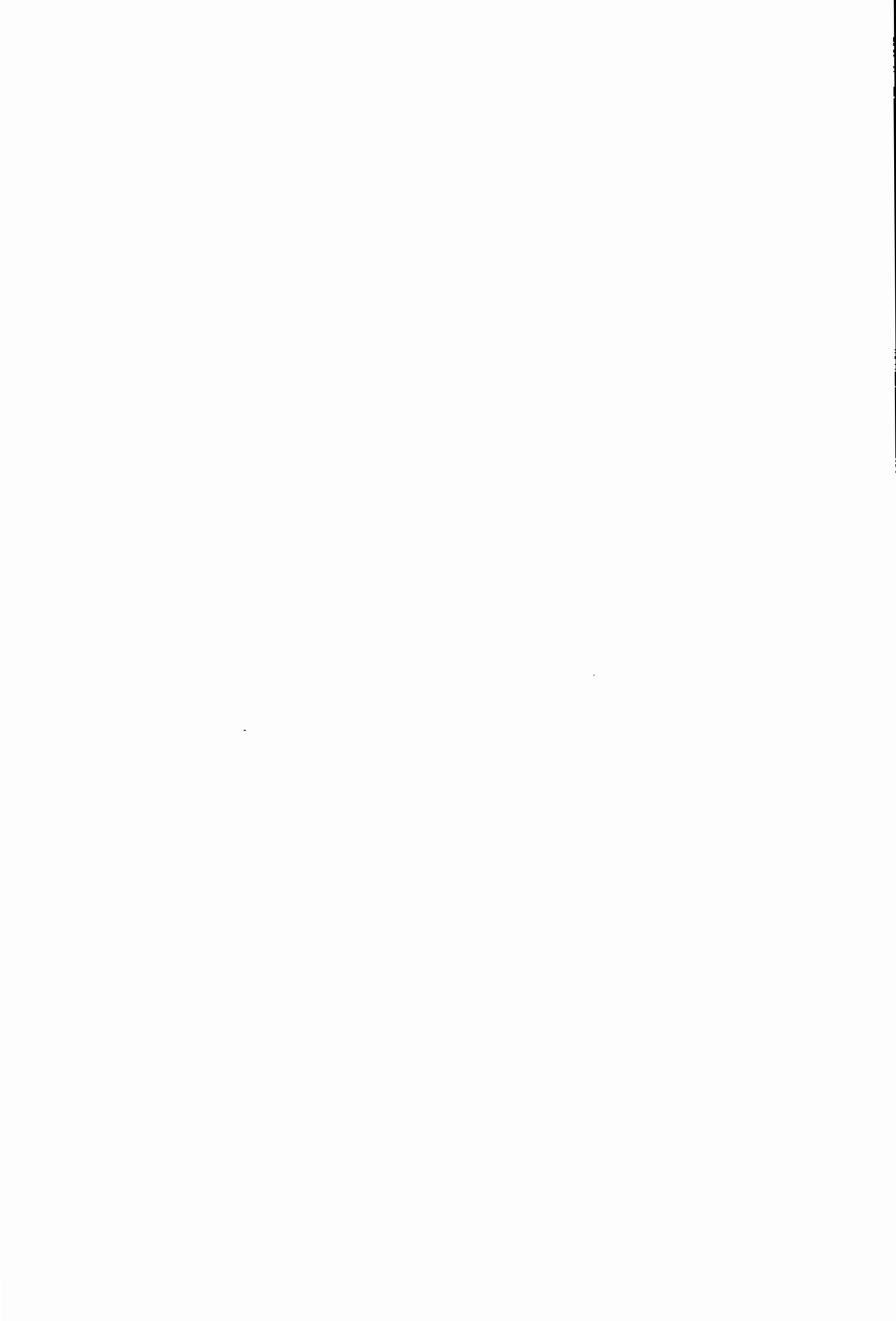
To examine the Effectiveness of a computer- assisted remedial instructional program on enhancing reading performance level in learning disabled third primary graders, the following instruments were administered to 10 LD Ss in Zagazig Educational Administration, Egypt divided into two matched groups (experimental & control) with 5 Ss each, (1) Stanford- Binet Intelligence Test, (2) Socio- economic & cultural status Form, (3) Quick Neurological Screening Test,(4) Reading Performance Level Scale for Children by the researcher,(5) The Computer- assisted Remedial Instructional Program by the researcher .

Results revealed the presence of statistically significant differences at 0.01 between both groups in post test of reading performance level favoring the experimental group, and the presence of similar statistically significant differences between pre and post test for experimental group favoring the post one . Neither statistically significant differences were found between the same administrations for control group, nor between post test and follow- up for experimental one .

* * *

الفصل الثالث

فعالية التعليم العلاجى القائم على استخدام المنظمات البيانية كمنظمات متقدمة فى تنمية مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم فى الدراسات الاجتماعية



مُقدّمة

مما لا شك فيه أن أولئك التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم يواجهون العديد من المشكلات ذات الأساس المعرفي سواء كان ذلك في الانتباه، أو الإدراك، أو التخزين والاستبقاء، أو التذكر والاسترجاع ، أو التفكير، أو حل المشكلات . ومن المنطقي ألا يعاني كل تلميذ منهم من كل هذه المشكلات مجتمعة، ولكن بعضهم يعاني من مشكلات معينة، ويعاني بعضهم الآخر من مشكلات أخرى، وهكذا . ولما كان حل المشكلات كقدرة معرفية يتطلب أن يصل التلميذ إلى مستوى معين من كل هذه العمليات المعرفية فإن من يصادف صعوبة في حل المشكلات لابد أن يواجه صعوبات مماثلة في واحدة أو أكثر من تلك العمليات المعرفية التي تسبق حل المشكلات وتعتبر أساساً لها . ومن ثم فإن التعرف على مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية كجانب من جوانب القصور للأطفال ذوي صعوبات التعلم وتنميته يسهم في الحد من قدر كبير من تلك المشكلات الاجتماعية الانفعالية والسلوكية التي يحتمل أن يتعرضوا لها، ويحد من خطورة الكثير من السلوكيات الاجتماعية غير المناسبة التي يمكن أن تصدر عنهم وهو ما قد يسهم بدرجة كبيرة في الحد من عزلتهم الاجتماعية .

وتعد المنظمات المتقدمة بأنواعها المختلفة من أفضل أساليب التدريب والتعلم والتذكر للمتعلمين عامة، وللتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة، ولها فعاليتها في تنمية كثير من المهارات، وتنمية الدافعية والفهم، وتحسين الأداء، واكتساب السلوكيات المرغوبة فضلاً عن تسهيل تعلم واستيعاب المفاهيم من جانب التلاميذ، وتقليل الفجوة بين الخبرات والمعلومات المختزنة في أبنيتهم المعرفية والمعلومات المراد تعلمها حتى يتسنى لهم تلقي واستقبال معلومات

جديدة، ومن ثم تسهيل القيام بربط ما لديهم من معلومات تم اكتسابها من قبل بتلك المفاهيم الجديدة التي يتم اكتسابها على أثر ذلك وهو ما يؤكد على ضرورة اعتماد برامج التعليم العلاجي عليها . كما أن استخدام المنظمات المتقدمة بأنواعها مع هؤلاء الأطفال في مجال الدراسات الاجتماعية على وجه التحديد من شأنه أن يؤثر إيجاباً في قدرتهم على حل المشكلات عامة وقدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية بصفة خاصة . وبالتالي فإن هذه الفعالية من شأنها أن تسهم في تحقيق قدر مناسب من التوافق الاجتماعي من جانبهم يمكنهم من الاندماج مع الآخرين .

الإطار النظري

يذهب هالاهان وآخرون (٢٠٠٧) Hallahan et.al. إلى أن صعوبات التعلم تعد كما تشير اللجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة . وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، وقد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته . هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم . ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم . وهناك ثلاثة محكات يتم الحكم في ضوئها على صعوبات التعلم هي محكات التباين أو التباعد، والاستبعاد، والتربية الخاصة . كما أن نسب انتشارها عالمياً تتراوح بين ٥- ٦ % تقريباً، وأنها تنتشر بين البنين أربعة أضعاف انتشارها بين البنات .

وفضلاً عن ذلك فإن هناك تصنيفات عديدة لصعوبات التعلم، إلا أن أكثر هذه التصنيفات قبولا وشيوعاً هو تعريف كيرك وكالفنت Kirk& Chalfant الذي

يقسم تلك الصعوبات إلى صعوبات تعلم نمائية وأخرى أكاديمية لكل منهما مظاهرها، وتتضمن الأولى صعوبات معرفية، ومظاهرها (حل المشكلات، والانتباه، والتمييز، وصعوبات الذاكرة، والصعوبات الإدراكية، وتشكيل المفهوم، والتكامل بين الحواس)، وصعوبات لغوية، ومظاهرها (اللغة الشفوية، والتفكير السمعي، والاستقبال السمعي)، وصعوبات بصرية- حركية، ومظاهرها (أداء مهارات حركية كبيرة تعكس التناسق العضلي، وأداء مهارات حركية دقيقة) بينما تعد الثانية بمثابة اضطراب واضح في تعلم القراءة، أو الكتابة، أو التهجي، أو الحساب فتتركز بذلك كما يرى عادل عبدالله (٢٠٠٦) في ثلاثة مكونات أو أنماط أساسية لصعوبات التعلم مع إمكانية إضافة مكون رابع لها يجمع بين أكثر من مظهر واحد من تلك المكونات الثلاثة الأساسية سواء كانت تنتمي إلى مكون واحد أو أكثر وهو ما يجعلها تضم أربعة أنماط فرعية . ويضم المكون الأول اللغة بشقيها الشفوي، ومظاهره (الأصوات- الكلمات- المعاني- التراكيب النحوية- الاستخدام الاجتماعي للغة) والمكتوب أي القراءة، ومظاهره (مهارة تحليل حروف الكلمة- مهارة التعرف على الكلمة- طلاقة وتلقائية القراءة- الفهم القرائي *reading comprehension*) . ويضم الثاني الكتابة، ومظاهرها (التهجي *spelling* - التعبير *composition*) ، أما المكون الثالث فيضم الرياضيات، ومظاهرها (إجراء العمليات الحسابية الأولية *computation* - التفكير أو الاستدلال الرياضي) . وبذلك فإن صعوبات التعلم في الدراسات الاجتماعية ترجع في الأساس إلى الصعوبات النمائية . وأيا كانت الصعوبة فإن بإمكاننا الحد من آثارها السلبية عن طريق برامج للتعليم أو التدريس العلاجي .

والتعليم العلاجي *remedial instruction* كما يعرفه هالاهان وآخرون (٢٠٠٥) .Hallahan et.al هو ذلك النمط من التعليم الذي يتم إعداده في سبيل التوصل إلى تصحيح أو علاج لأوجه القصور في المهارات الأساسية التي يعاني منها التلاميذ، أو في أي منها . ويمكننا إذا ما أردنا أن نحد أو نقلل من

أوجه القصور العديدة التي يعاني أولئك الأطفال منها أن نتبع بعض الإجراءات ذات الأهمية التي يتم استخدامها في التعليم العلاجي حيث يجب أن نلجأ إلى التدريس المباشر، وإتباع أسلوب التعديل المعرفي للسلوك عن طريق تشجيع الأطفال على مراقبة الذات، وتصويب الأخطاء، والتعلم الذاتي الذي يتم التدريب عليه كإستراتيجية بذات الأسلوب الذي قدمه ميتشنبوم Meichenbaum . وينبغي علينا في هذا الإطار أن نستفيد مما اقترحه زيمان وهاوس Zeaman& House منذ عام ١٩٦٣ حينما وجها الأنظار إلى أن بإمكاننا أن نتبع إجراءات معينة تتمكن على أثرها من الحد من ذلك القصور في الانتباه من جانب الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وما يمكن أن يترتب عليه من قصور مماثل في الإدراك، والذاكرة حيث يشير عبدالرحمن سليمان (٢٠٠١) إلى أنهما قد اقترحا أن نقوم في هذا الصدد بالعديد من الإجراءات في سبيل ذلك من أهمها ما يلي :

١- استخدام أشياء ثلاثية الأبعاد كاللون، والشكل، والحجم على سبيل المثال .
٢- أن يتم ترتيب المهام من السهل إلى الصعب .
٣- أن يتم التركيز على تلك الأبعاد التي تنتمي إلى متغير معين حتى يسهل الانتباه إليها وإدراكها بعد ذلك .
٤- تقليل العوامل المشتتة للانتباه .
٥- الاهتمام بالألفة بالمثيرات وحداثتها في تعلم التمييز .

ويتفق عادل عبدالله (٢٠٠٣) مع هذا الرأي حيث يشير إلى أنه إذا كان هؤلاء الأطفال يتسمون بانخفاض قدرتهم على الانتباه للمثيرات المختلفة، أو للبيئة الاجتماعية المحيطة، وأنهم عادة ما يعملون على تجنب تلك السلوكيات التي تتطلب تركيزاً، أو انتباهاً، أو التي تتطلب إزاحة أو انتقالاً للانتباه مما يترتب عليه عدم قدرتهم على انتقاء بعض المثيرات التي يتعرضون لها، والتركيز عليها، وإهمال ما سواها فإنه يجب على المربين أن يقوموا على أثر ذلك بمساعدة هؤلاء الأطفال على الانتباه للمثيرات المختلفة .

ومن الجدير بالذكر أن الدراسات المختلفة التي تناولت برامج تدريبية أو برامج للتعليم العلاجي في سبيل تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم بعض المهارات، وتدريبهم عليها قد أسفرت في غالبيتها عن نتائج تؤكد على فعالية مثل هذا التدريب في تحقيق الهدف المنشود حيث تحسنت في الغالب المهارات المستهدفة لهؤلاء الأطفال بشكل ملحوظ ، وشهد سلوكهم تعديلاً ملحوظاً ساعدهم في كثير من الأحيان على الاندماج مع الآخرين .

هذا ويمكن أن تقوم مثل هذه البرامج في الواقع على استخدام المنظمات المتقدمة وهي التي يعرفها أوزوبل Ausubel منذ منتصف سبعينيات القرن الماضي بأنها مواد تمهيدية شاملة ومتعلقة بالمادة الدراسية وتكون على أعلى درجة من الموضوعية والثبات ، وتقدم هذه المنظمات قبل تقديم المادة الدراسية نفسها ، وتكون على أعلى مستوى من التجريد والعمومية والشمولية، ثم يقدم بعدها المحتوى حيث يتم اختياره بحيث يكون مناسباً ومتكاملاً ومتعلقاً بالنظام المتقدم الذي يسبق. ويرى أوزوبل أن المنظم المتقدم يساعد على تقوية البنية المعرفية للمتعلم حيث تقوم المنظمات المتقدمة بإمداد الفرد ببناء فكرى للمواد التفصيلية الأكثر تمايزا أو تفصيلا التي تليها في التعلم بحيث تصبح أكثر ثباتا وبقاء في ذاكرة المتعلم، وكذلك تعمل على زيادة قدرة المتعلم على التمييز بين المفاهيم الجديدة والمرتبطة بمفاهيم أخرى في البنية المعرفية له .

ويرى أبو حطب وأمال صادق(١٩٨٠) أن المنظمات المتقدمة *Advanced organizers* هي تلك المواد التمهيدية التي تكون على مستوى عال من التجريد والعمومية والشمولية أي أن المنظمات التمهيدية لموضوعات أي مجال هي مواد توجد في المقدمة، وتعرض على الطلاب على مستوى عال من التعميم والتجريد والشمولية فعندما يستقبلها بطريقة لها معنى عندهم فإنها تساعدهم في تنمية بنيات عقلية تعاونهم على فهم مادة التعلم الجديد وتكاملها مع المواد الأخرى التي سبق تعلمها في نفس المجال . ويعرفها الشرقاوي (١٩٨٨) بأنها موجهات أولية يعتمد

عليها المتعلم في تكوين المفاهيم والأفكار حولها والتي على أساسها يتم الارتباط بينها وبين المعلومات الجديدة المراد تعلمها، وبالتالي فإن هذه المنظمات أو الموجهات يجب أن تقدم للمتعلم قبل أن يستقبل المعلومات الجديدة، وهى ليست مجرد العناصر الأساسية للمادة الجديدة، كما يمكن أن تكون في ذات الوقت تلخيصاً للمفاهيم الأساسية التي يدور حولها الموقف التعليمي، أو تقدم شرحاً توضيحياً لاختلاف المفاهيم الأساسية التي يدور حولها الموقف التعليمي، أو لاختلاف المفاهيم المتعلمة السابقة عن المفاهيم الجديدة ، أو تشابههما معاً .

ولتقديم المنظم المتقدم يقوم المعلم بعرضه على التلاميذ مكتوبا على السبورة أو شفهيا ويتم تقديم المنظم المتقدم عن طريق إعطاء أمثلة لكل مفهوم وخصائصه في مجاله وفى مجالات أخرى أيضاً إلى جانب تكرار نطق كل مفهوم، وخاصة إذا كان مصطلحاً جديداً . وكذلك ينبغي استثارة وعى المتعلم بالمعرفة السابقة ذات الصلة بالمنظم المتقدم، ولذا فإن المعلم يدير مناقشة مع التلاميذ حول المنظم المتقدم ليستثير من خلالها معارف التلاميذ وخبراتهم السابقة ذات الصلة بالمنظم ويمكن للمعلم استخدام تقنيات مناسبة كالأسئلة والأمثلة والوسائل السمعية والبصرية المختلفة لاستثارة تلك المعلومات والخبرات وبيان علاقتها بالمفاهيم الجديدة موضوع المتعلم . ومن ثم فإن مثل هذا المنظم من شأنه أن يزود المتعلم بمجموعة من الركائز الفكرية التي تلعب الدور الفعال لتركيز وتثبيت المعلومات الجديدة في الأبنية العقلية للمتعلم حيث يعتقد أوزوبل أن المعلم باستخدامه للمنظمات المتقدمة يجعل المادة أو الموضوع الجديد أكثر ألفة وأكثر معنى بالنسبة للمتعلم، وبالتالي يصير أيسر وأسهل في التذكر والاسترجاع .

وتنقسم المنظمات المتقدمة كما يذهب أبوحطب وأمال صادق (١٩٨٠) إلى نوعين رئيسيين يتمثل أولهما في المنظمات الشارحة والتي تستخدم حينما تكون المادة التعليمة الجديدة المراد تقديمها للمتعلم غير مألوفة له وليس لديه سابق خبرة بها، وتؤدى هذه المنظمات دوراً هاماً في إعطاء المتعلم بعض الأفكار أو

المعلومات عن المادة الجديدة المراد تعلمها مما يسهل ارتباطها بما لديه من معلومات في بنائه المعرفي . أما الثاني فيتمثل في المنظمات المتقدمة المقارنة وهى الأكثر شيوعا مع مواد التعلم الأكثر ألفة لدى المتعلم، وتصمم هذه المنظمات بحيث تحدث التكامل بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم الأساسية المشابهة التي تتوافر في البنية المعرفية للمتعلم، ومع ذلك فإنها تصمم بحيث تعين على التمييز بين المفاهيم القديمة والجديدة لتجنب الغموض والخلط والتداخل الذي ينشأ عن التشابه بينها مما يؤدى إلى إدماج المعلومات الجديدة وتمييزها عن سابقتها وتثبيتها في نسق عقلي منظم ييسر على المتعلم استبقائها واسترجاعها وانتقالها عندما يحتاج إليها في أثناء سعيه اللاحق .

وترجع أهمية استخدام المنظمات المتقدمة كما تشير نجاة شاهين (١٩٩١) إلى أنها تعمل على تنظيم عملية التعلم، وتصنيف المفاهيم بصورة يسهل دمجها مع المفاهيم المختزنة في البنية المعرفية، وتسهيل تعلم واستيعاب المفاهيم من جانب التلاميذ ، وتقليل الفجوة بين الخبرات والمعلومات المختزنة في البنية المعرفية للمتعلم والمعلومات المراد تعلمها لكي يصبح قادرا على تلقى واستقبال معلومات جديدة، وتقديم ركيزة فكرية مناسبة تساعد على إمكانية تمييز المادة الجديدة عن المعلومات القديمة التي توجد لدى الفرد ، وتنشيط المفاهيم التي تعلمها التلميذ فيما سبق وتحريكها لتبرز على السطح حتى يسهل ربطها بالمفاهيم الجديدة .

هذا وقد أكدت العديد من الدراسات في مجال المنظمات المتقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم على أهمية هذا المنظم المتقدم كأسلوب للتدريب والتعلم والتذكر، وأن له فعاليته في تنمية الكثير من المهارات المختلفة، وتنمية الدافعية والفهم، وتحسين الأداء ، واكتساب الكثير من السلوكيات الجديدة والمرغوبة . وتعد المنظمات البيانية *graphic organizers* في الواقع كما يرى هالاهان وآخرون Hallahan et.al. (٢٠٠٧) من أهم أنماط هذه المنظمات حيث تزود التلاميذ بالتمثيلات البصرية اللازمة لكل من المفاهيم والحقائق. ويكمن الهدف من استخدام

مثل هذه المنظمات في التوضيح البصري لتلك الكيفية التي ترتبط بها المعلومات . ومن المعروف أن المنظمات البيانية الفعالة لا تتضمن في الواقع سوى المعلومات الهامة فقط ، وتكون ذات تركيب أو بنية منطقية معينة، وتوضح العلاقات المفاهيمية في هذا التركيب . ومن الملاحظ أن الباحثين والمعلمين قد تمكنوا حتى الآن من استخدام تلك المنظمات البيانية بصورة ناجحة وذلك في كل المجالات الأكاديمية تقريبا . ومن أهم أنماط المنظمات البيانية منظم الوحدة، والمخطط أو الرسم التوضيحي للمفهوم .

أ- منظم الوحدة ***unit organizer***

يعد منظم الوحدة بمثابة مثال لتلك الكيفية التي يمكن بموجبها للمنظم البياني أن يربط بين المفاهيم والحقائق المختلفة من وحدة *unit* معينة بأسرها حتى يجعل من السهل على التلاميذ تذكر مثل هذه المعلومات . ويرى بودا وآخرون (٢٠٠٠) Boudah et.al. ولينز وآخرون (١٩٩٤) Lenz et.al. أن منظم الوحدة يمثل جزءا مما يعرف بإجراءات تحسين المحتوى *content enhancement routine* وهو ذلك الأسلوب الذي تم إعداده واستخدامه لمساعدة المعلمين على المشاركة في اتخاذ القرارات الخاصة بالتخطيط والذي يتعلق بتحديد المحتوى الحاسم الذي يجب أن يتم التركيز عليه أثناء التدريس، وكيفية تحويل ذلك المحتوى إلى صيغة بسيطة للتعلم فضلاً عن كيفية تقديم مثل هذا المحتوى بصورة يمكن تذكرها من جانب مجموعات من التلاميذ تتباين أكاديمياً .

ومن جهة أخرى فإن إجراء منظم الوحدة يتم استخدامه في سبيل مساعدة المعلمين على تخطيط الوحدة، وتقديمها، وبنائها أو صياغتها. ومن شأن هذا الإجراء أن يساعد جميع التلاميذ على القيام بما يلي :

١- أن يفهموا أن تلك الوحدة ما هي إلا جزء من منهج أكبر، أو أفكار أكثر، أو تتابع معين من الوحدات .

٢- أن يفهموا خلاصة الوحدة أو الفكرة المحورية المتضمنة فيها وذلك عن طريق إعادة صياغة عنوان الوحدة .

٣- أن يدركوا تركيب أو تنظيم المعلومات الهامة بالوحدة .

٤- أن يعرّفوا أو يحددوا تلك العلاقات التي تنشأ بين المعلومات الهامة .

٥- أن يسألوا أسئلة تتعلق بالمعلومات المفتاحية للوحدة، وأن يجيبوا عنها .

٦- أن يراقبوا التطور الذي يحدث والإنجاز الذي يمكن أن يتحقق في التعلم .

٧- أن يظلوا يحتفظون في ذهنهم بالأفكار الكبيرة المتضمنة بالوحدة فضلاً عن تركيب تلك الوحدة أو بنيتها أثناء قيامهم بتعلم محتوى تلك الوحدة .

هذا وتوضح البحوث التي تم إجراؤها في هذا الصدد كما يرى لينز وآخرون (Lenz et.al. (١٩٩٤ أن التخطيط الذي يقوم به المعلم في هذا المضمار يتم تعزيزه باستخدام إجراءات تحسين المحتوى حيث يتحسن أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قياساً بفهمهم واستبقائهم للمعلومات. وفي الواقع فإننا نلمح بين هذه المجموعات أن التلاميذ الذين يستخدم معلموهم هذا الإجراء بصورة منتظمة قد حصلوا على متوسط درجات في الاختبارات الخاصة بالوحدة توازي ١٥ % أعلى من أقرانهم الذين لم يلجأ معلموهم إلى استخدام ذلك الإجراء بصورة منتظمة. ويؤكد المعلمون أيضاً أن إجراء منظم الوحدة قد ساعد أولئك التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللغوية والتلاميذ الذين لم تكن لغتهم الأولى هي اللغة الإنجليزية في اكتساب محتوى ثانوي . وفي هذا الإطار تعد المنظمات البيانية ذات أهمية كبيرة بالنسبة لهم في تعلم الحساب وخاصة عن طريق التعلم التعاوني .

ب- المخطط أو الرسم التوضيحي للمفهوم *concept diagram*

يرى بولجرين ولينز (١٩٩٦) Bulgren& Lenz أن المخطط أو الرسم التوضيحي للمفهوم يعتبر مثالاً آخر للمنظمات البيانية . ويعرض هذا المخطط بطريقة بصرية لتلك المكونات الهامة التي يتضمنها المفهوم، وكيف ترتبط مع بعضها البعض. ومن الملاحظ أن هذه المكونات تتضمن كلمات مفتاحية ترتبط

بالمفهوم، والخصائص التي تتضح في الغالب، وتلك التي تتضح أحيانا فضلاً عن الخصائص التي لا تتضح بالنسبة لذلك المفهوم، أي أنه يوضح الأمثلة واللاأمثلة فيما يتعلق بذلك المفهوم، ويتيح الفرصة للممارسة في وجود مثال جديد، ويعطي الفرصة للتلميذ كي يقدم تعريفاً لذلك المفهوم بكلماته هو . وعندما يتم الدمج بين المخطط أو الرسم التوضيحي للمفهوم من جهة وبين إجراء تحسين المحتوى من جهة أخرى فإن المخطط الخاص بالمفهوم أو الرسم التوضيحي له يقلل من الحقائق غير المرتبطة بالموضوع، ويساعد التلاميذ في التركيز على فهم الخصائص الهامة التي يتسم بها موضوع معين.

وجدير بالذكر أن تتابع المنظمات البيانية بالنسبة لأولئك التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا يرتبط فقط بالعرض البصري للمفاهيم، ولكن فعالية تلك المنظمات تنبع من ملاءمتها للاستخدام من جانب المعلمين. هذا وتتطلب المنظمات البيانية من المعلمين أن يقوموا بما يلي :

١- تحديد المكونات الهامة التي تتضمنها وحدة ما، أو مفهوم معين، أو موضوع محدد .
٢- وصف تلك الكيفية التي ترتبط بها مثل هذه المكونات بالوحدة، وببعضها البعض .
٣- تقرير وتحديد مدى الجودة التي تعرض بها تلك المنظمات في الواقع للعلاقات القائمة بطريقة بصرية .

وما إن ينتهي المعلم من عملية التخطيط هذه فإنه يبدأ في تعليم ذلك المنظم لتلاميذه . ومن المعروف أن المنظمات البيانية لا تحقق النجاح المنشود عندما يتم استخدامها مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلا عندما يتم دمجها في عملية التعلم وتقديمها لهم من هذا المنطلق وهو ما يسهم في تحقيق الاستفادة منها . وهذا يعني أنه يجب على المعلم أن يقوم بتعليم التلاميذ كيفية استخدام المنظمات وذلك باستخدام النمذجة، والممارسة الموجهة، والتغذية الراجعة التصحيحية . كما أنه

يجب أن يزود التلاميذ أيضا بإشارات معينة مثل متى يمكنهم استخدام مثل هذه المنظمات، وكيف يمكنهم استخدامها بطريقة مستقلة .

وعند استخدام مثل هذه المنظمات في سبيل تدريس الدراسات الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم هناك العديد من التوصيات التي يجب أن يضعها المعلمون نصب أعينهم حتى يمكن أن تسفر عن نتائج إيجابية فيما يتعلق بمستوى قدرة هؤلاء التلاميذ على حل المشكلات . ومن أهمها ما يلي :

١- ضرورة العمل على زيادة مشاركة التلميذ في الدرس .

٢- ضرورة تعليم التلميذ استخدام نموذج حل المشكلات .

٣- ضرورة ربط المفاهيم المقدمة للتلاميذ بأمور الحياة الواقعية أو أحداثها الفعلية .

وعندما استخدم فيريتي وآخرون (٢٠٠١) Ferretti et.al. هذه المكونات في سبيل العمل على اشتراك تلاميذ المرحلة المتوسطة من ذوي صعوبات التعلم ومن العاديين في التعلم حول التوسع جهة الغرب فاستخدموا شريط فيديو يصف الصراع الذي تخبره إحدى الأسر حال تحركها جهة الغرب . ثم يتم تقديم استراتيجيات معينة للبحث حول هذا الموضوع، وإجراء المناقشة حوله، وما ترتب عليه من نتائج . ويقوم التلاميذ بإكمال ذلك البحث الذي يقومون به بعد اشتراكهم في مجموعات منظمة للتعلم التعاوني مستخدمين المصادر الأولية المتاحة في سبيل ذلك مما أدى بكل تلميذ إلى أن خبر تحسناً في معارفه، وفهمه، ومهاراته الخاصة بالاستقصاء وذلك في القياس البعدي قياساً بما كان الأمر عليه بالنسبة لهم في القياس القبلي .

ويرى أوبرين (٢٠٠٠) O'Brien أن تدريس الدراسات الاجتماعية يمكن أن يتمحور حول نموذج لحل المشكلات يتم تعليمه للتلاميذ بأسلوب واضح وصريح، ويمكن استخدامه لتناول أي موضوع في هذا المضمار. ويتضمن نموذج حل المشكلات ما يلي :

١- توفير سياق معين، وتقديم خلفية عن المشكلة أو السؤال .

٢- حدد المشكلة أو السؤال، واجعل التلاميذ يألفون استخدام المصادر الأولية .

٣- احرص على توليد الحلول الممكنة، وإثارة الأسئلة حول كيفية حل المشكلة .

٤- ابحث عن الحلول الممكنة للمشكلة .

٥- أعد النظر في تلك الحلول الممكنة .

٦- اشرح أحد هذه الحلول .

٧- أعد تحديد سياق المشكلة .

٨- حاول الوصول إلى قرار معين .

٩- قم بتقييم النتائج .

١٠- أعد تعريف المشكلة .

ويرى كارنين وآخرون (١٩٩٨) Carnine et.al. أن تدريس الدراسات الاجتماعية يمكن أن يتم عن طريق مدخل المشكلة –الحل- النتيجة *A problem-solution- effect approach* حيث يقوم التلاميذ بتعريف المشكلة وتحديدها، ويحددوا كيف استطاع الناس في ذلك الزمان أن يحلوا تلك المشكلة، ثم يقوموا بعد ذلك بتقييم تلك المشكلات التي تنشا عن الحلول المقدمة . ويتم تعليم التلاميذ مدخل منظم لتعلم الحقائق والمفاهيم وهو ما يعد في الغالب محور الاهتمام في أسلوب التعليم المرتكز على الكتاب المدرسي. *text-based instruction* كذلك يتم دفع هؤلاء التلاميذ إلى الاشتراك في المهام الأكاديمية المقدمة والمشكلات التي يشارك أعضاء الفصل بأسره في حلها .

وينبغي أن يتم في سبيل ذلك تقديم المنظمات البيانية والمعينات البصرية إضافة إلى تعليم التلاميذ كيف يمكنهم استخدام التراكيب أو البنيات التنظيمية في تلك النصوص كالعناوين، والعناوين الفرعية، والملخصات تعد جميعا أمورا ذات

أهمية كبيرة بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث أن من شأنها أن تساعدهم على التعلم . وعلاوة على ذلك فإن استخدام الأساليب التي تساعد على التذكر من شأنها أن تساعد هؤلاء التلاميذ على تذكر الحقائق المتضمنة في النصوص أو المواد المقدمة لهم وخاصة تلك المواد التي تتبع في حدوثها ترتيباً معيناً أي التي تحدث وفق ترتيب معين كتتابع الرؤساء أو تتابع الحكومات مثلاً حيث أسفرت الدراسات التي إجراؤها في هذا الإطار كما يرى ماستربيري وآخرون (١٩٩٧) Mastropieri et.al. فضلاً عن ماستروبيري وسويدا وآخرين (٢٠٠٠) Mastropieri, Sweda et.al. أن مثل هذه الأساليب تعد فعالة في هذا الشأن .

وفضلاً عن ذلك ينبغي عند تقديم الدروس وفق هذه الأساليب أن تتم تجزئة الدروس المقدمة إلى وحدات أصغر، والتوقف بعد كل وحدة منها، ودفع التلاميذ إلى المشاركة في طرح الأسئلة حولها، وتقديم التغذية الراجعة اللازمة، ثم بعد ذلك يتم تناول الوحدة التالية حيث أن ذلك من شأنه كما يرى هودسون (١٩٩٧) Hudson أن يؤدي إلى حدوث تحسن كبير في معارف ومعلومات غالبية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

ومن الجدير بالذكر أن قدرة هؤلاء التلاميذ على حل المشكلات تعد من أهم الجوانب التي تشهد قصوراً من جانبهم، والتي تستحق أن تخضع للبرامج العلاجية المختلفة حيث يمكن أن يترتب على تنميتها أو الحد من هذا القصور الذي تشهده آثار إيجابية عديدة . كما أنها يمكن أن تتطور على أثر ما تحققه مثل هذه البرامج لبعض الجوانب الأخرى لديهم . وهناك العديد من المشكلات التي يمكن أن تؤثر على عملية حل المشكلات كما يشير عادل العدل (٢٠٠١) يرجع بعضها إلى الفرد ذاته كنقص التوافق، وقصور القدرة العقلية، أو استخدام حلول قديمة في سبيل حل مشكلات جديدة بينما يرجع بعضها الآخر إلى طبيعة المشكلة كوجود أكثر من حل مقبول للمشكلة، أو عدم وضوحها، أو تعدد تلك الأهداف التي يسعى الفرد إلى تحقيقها وتناقضها . وإذا كان الفرد وفقاً لما يراه هايس (١٩٨٩) Hayes عندما

يحاول القيام بحل مشكلة معينة يقوم بتخيل أهداف وعلاقات معينة في ذهنه تتسق مع الأهداف والعلاقات الخاصة بالمشكلة التي يواجهها وهو ما يعد بمثابة التمثيل الداخلي للمشكلة فإنه يقوم أيضاً بتمثيل خارجي لبعض أجزاء المشكلة من خلال رسوم ذهنية، أو كتابة بعض الرموز التي يمكن أن تساعد كثيرا في حل المشكلة، ولكنه لا يكفي وحده لحل المشكلة دون التمثيل الداخلي لها . ونحن نرى أن هذا يتفق مع ما تعمل المنظمات المتقدمة وخاصة المنظمات البيانية على تقديمه وتوفيره للتلميذ .

وتختلف القدرة على حل المشكلات عن سلوك حل المشكلات في أن الأولى تعني مدى قدرة الفرد وتمكنه أو عدم تمكنه من حل مشكلة ما في حين تعد الثانية ناتجاً للأولى وتعني اختياره من بين البدائل المتاحة أمامه أي السلوك الفعلي بمعنى إذا كان بمقدورك أن تفعل ذلك (القدرة) فأرني (السلوك) . وعندما يتعلق الأمر بالمواقف الاجتماعية المختلفة فإننا نتعرض آنذاك للقدرة على حل المشكلات الاجتماعية وهي ما تمكن الفرد من مواجهة المواقف الاجتماعية المتباينة بما تضمه وتتضمنه من عقبات وصعوبات مختلفة، وتمكنه من التوصل إلى قرار معين يكون من شأنه أن يساعده على تجاوز العقبة أو المشكلة التي تواجهه .

ويذكر عادل العدل (٢٠٠١) أن من أهم نماذج حل المشكلات الاجتماعية وأكثرها شيوعاً ذلك النموذج الذي قدمه دزوريللا D` zurilla وزملاؤه منذ ثمانينيات القرن الماضي والذي يعرف بالنموذج الوصفي لحل المشكلات الاجتماعية والذي تشمل عملية حل المشكلات الاجتماعية في ضوئه مكونين هما :

١- مكون الدافعية العام أو توجه المشكلة؛ ويركز على خبرات الفرد السابقة مع مشكلات الحياة وهو ما يؤثر في أداء حل المشكلة . ويضم هذا المكون ثلاثة مكونات فرعية هي المكون المعرفي (الانتباه، والتعرف على المشكلة، وتحديدها، وبلورتها)، والمكون الوجداني (الحالة الوجدانية المرتبطة بالموقف)، والمكون السلوكي (ويركز على تجنب مواجهة

المشكلة، أو الاستقلال في حلها). وبذلك يتضمن هذا المكون مواجهة المشكلة وحلها، أو تجنبها والاعتماد على الآخرين في حلها .

٢- مكون مهارات حل المشكلة؛ ويتضمن أربعة مكونات فرعية تتمثل في التعرف على المشكلة وصياغتها (الحصول على معلومات عنها، والتعرف عليها وعلى طبيعتها، والتخطيط لحلها)، وإنتاج حلول بديلة (التوصل إلى وابتكار وتقديم أكبر عدد ممكن من الحلول الصحيحة التي يتم الاختيار من بينها)، واختيار البديل المناسب (الموضوعية في الحكم على البدائل واختيار أفضلها)، وتقييم النتائج (الحكم الذاتي على ما يترتب على الحل المقدم) .

هذا وقد أكدت العديد من الدراسات في مجال التعليم أو التدريس العلاجي أن تنمية مثل هذه المهارات من شأنه أن يؤثر إيجاباً في قدرة هؤلاء التلاميذ على حل المشكلات الاجتماعية، وأن يحد بدرجة ملحوظة من القصور الاجتماعي الذي يعانون منه فضلاً عن أن استخدام المنظمات المتقدمة بأنواعها معهم في مجال الدراسات الاجتماعية على وجه التحديد من شأنه أن يؤثر إيجاباً في قدرتهم على حل المشكلات عامة وقدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية بصفة خاصة . ومن ثم فإن هذه الفعالية من شأنها أن تسهم في تحقيق قدر مناسب من التوافق الاجتماعي من جانبهم يمكنهم من الاندماج مع الآخرين .

المصطلحات

- صعوبات التعلم : *Learning Disabilities LD*

يتم تبني تعريف اللجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم الذي يعرض له هالاهان وآخرون (٢٠٠٧) .Hallahan et.al والذي ينص على أن :

" صعوبات التعلم تعد بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة

الرياضية أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة. وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، كما أنها قد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته. هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم . ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل في حد ذاتها ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم " .

- **المنظمات المتقدمة :** ***advanced organizers***

يعرفها الشرقاوي (١٩٨٨) بأنها موجهات أولية يعتمد عليها المتعلم في تكوين المفاهيم والأفكار حولها والتي على أساسها يتم الارتباط بينها وبين المعلومات الجديدة المراد تعلمها، وبالتالي فإن هذه المنظمات أو الموجهات يجب أن تقدم للمتعلم قبل أن يستقبل المعلومات الجديدة، وهي ليست مجرد العناصر الأساسية للمادة الجديدة، كما يمكن أن تكون في ذات الوقت تلخيصاً للمفاهيم الأساسية التي يدور حولها الموقف التعليمي، أو تقدم شرحاً توضيحياً لاختلاف المفاهيم الأساسية التي يدور حولها الموقف التعليمي، أو لاختلاف المفاهيم المتعلمة السابقة عن المفاهيم الجديدة ، أو تشابههما معاً .

ويمكن تعريف المنظم المتقدم في الدراسة الحالية بأنه موجهات أولية يعتمد عليها المتعلم في تكوين المفاهيم والأفكار حولها والتي على أساسها يتم الارتباط بينها وبين المعلومات الجديدة المراد تعلمها في الموضوعات المقررة عليه بهدف العمل على تحسين القدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في الدراسات الاجتماعية .

- **المنظمات البيانية :** ***Graphic Organizers***

تعد المنظمات البيانية كما يرى هالاهان وآخرون (٢٠٠٧) Hallahan et.al. بمثابة نمط من أنماط المنظمات المتقدمة، وهي تلك المنظمات التي تزود

التلاميذ بالتمثيلات البصرية اللازمة لكل من المفاهيم والحقائق. ويكمن الهدف من استخدامها في التوضيح البصري لتلك الكيفية التي ترتبط بها المعلومات . ومن المعروف أن المنظمات البيانية الفعالة لا تتضمن سوى المعلومات الهامة فقط ، وتكون ذات تركيب أو بنية منطقية معينة، وتوضح العلاقات المفاهيمية في هذا التركيب، ويمكن استخدامها في كل المجالات الأكاديمية تقريباً . وتتضمن المنظمات البيانية أنماطاً عدة من أهمها منظم الوحدة، والمخطط أو الرسم التوضيحي للمفهوم .

- منظم الوحدة : *Unit Organizer*

يعد منظم الوحدة بمثابة مثال لتلك الكيفية التي يمكن بموجبها للمنظم البياني أن يربط بين المفاهيم والحقائق المختلفة من وحدة ***unit*** معينة بأسرها حتى يجعل من السهل على التلاميذ تذكر مثل هذه المعلومات . ويتم استخدام إجراء منظم الوحدة في سبيل مساعدة المعلمين على تخطيط الوحدة، وتقديمها، وبنائها أو صياغتها . ومن شأنه أن يساعد جميع التلاميذ على القيام بالعديد من المهام الأكاديمية التي تقوم على فهم تلك الوحدة واستيعابها .

- المخطط أو الرسم التوضيحي للمفهوم : *Concept diagram*

يرى بولجرين ولينز (١٩٩٦) Bulgren & Lenz أن المخطط أو الرسم التوضيحي للمفهوم يعتبر مثالاً آخر للمنظمات البيانية . ويعرض هذا المخطط بطريقة بصرية لتلك المكونات الهامة التي يتضمنها المفهوم، وكيف ترتبط مع بعضها البعض. ومن الملاحظ أن هذه المكونات تتضمن كلمات مفتاحية ترتبط بالمفهوم، والخصائص التي تتضح في الغالب، وتلك التي تتضح أحياناً فضلاً عن الخصائص التي لا تتضح بالنسبة لذلك المفهوم، أي أنه يوضح الأمثلة واللاأمثلة فيما يتعلق بذلك المفهوم، ويتيح الفرصة للممارسة في وجود مثال جديد، ويعطي الفرصة للتلميذ كي يقدم تعريفاً لذلك المفهوم بكلماته هو .

- **القدرة على حل المشكلات الاجتماعية : *Social problem solving ability***

يعرفها عادل العدل (٢٠٠١) بأنها قدرة الفرد على أن يتغلب على تلك العقبات والصعوبات الموجودة في المواقف الاجتماعية في زمن معين، وكما تظهر في درجته على مقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية .

- **التعليم العلاجي : *Remedial instruction***

يعرفه هالاهان وآخرون (٢٠٠٥) .Hallahan et.al بأنه ذلك النمط من التعليم الذي يتم إعداده في سبيل التوصل إلى تصحيح أو علاج لأوجه القصور في المهارات الأساسية التي يعاني منها التلاميذ، أو في أي منها .

- **برنامج التعليم العلاجي المستخدم :**

هو مجموعة من الأنشطة والمهام المختلفة التي تدخل في إطار برنامج التدخل المستخدم الذي يقوم على استخدام المنظمات البيانية كمنظمات متقدمة سواء باستخدام منظم الوحدة، أو المخطط أو الرسم التوضيحي للمفهوم وذلك للوحدة الثانية من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائي الخاص بالفصل الدراسي الثاني بعنوان شخصيات من التاريخ الإسلامي، ويتم تقديمها لمجموعة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في هذا المجال خلال فترة زمنية محددة، وتدريبهم عليها خلال عدد معين من الجلسات حتى يتسنى لهم أداء تلك الأنشطة والمهام المتضمنة من تلقاء أنفسهم بما يعمل على تنمية قدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية، ويحد من تلك الآثار السلبية المترتبة على القصور في مثل هذه القدرة وهو ما يساعد في دمجهم لاحقاً مع الأطفال العاديين .

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من فعالية استخدام المنظمات المتقدمة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذلك من خلال تقديم برنامجين للتعليم العلاجي لأطفال الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في الدراسات الاجتماعية

يعتمدان على استخدام المنظمات البيانية كمنظمات متقدمة؛ يقوم الأول على استخدام منظم الوحدة بينما يقوم الثاني على استخدام المخطط أو الرسم التوضيحي للمفهوم، واختبار أثر كل برنامج منهما ومدى فعاليته في تنمية مستوى قدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية، والمقارنة بينهما في ضوء ذلك حيث تمثل تلك القدرة أساساً يجب أن يقوم عليه جانب كبير من أنشطة ومهام التعلم المقدمة لهم حتى يتسنى مساعدتهم على مواجهة المواقف والمشكلات الاجتماعية المختلفة من ناحية، كما أنها تمثل الأساس الذي يقوم عليه سلوكهم الاجتماعي من ناحية أخرى. وفضلاً عن ذلك فهي تهدف أيضاً إلى التعرف على مدى بقاء أثر مثل هذا التدريب لدى هؤلاء التلاميذ من خلال التعرف على تلك الفروق التي تتعلق بمستوى قدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية في هذا الإطار وهو الأمر الذي تعكسه المقارنة بين نتائج القياسين البعدي والتتبعي للمجموعتين التجريبيتين .

مشكلة الدراسة

تعد الآثار والنتائج الاجتماعية المترتبة على صعوبات التعلم من أكثر الآثار خطورة وأهمية حيث يمثل القصور في الجانب الاجتماعي وخاصة القدرة على حل المشكلات الاجتماعية مشكلة كبيرة تعوق عمليات تفاعل وتواصل أولئك الأطفال مع المحيطين بهم، وتصعّب بالتالي من عملية اندماجهم في المجتمع، والبيئة المحيطة بهم حيث أن مثل هذا القصور يعوقهم عن مواجهة المواقف والمشكلات الاجتماعية الواقعية المختلفة مما قد يؤدي إلى انسحابهم من المواقف والتفاعلات الاجتماعية المتباينة . ولما كان من الممكن تنمية مستوى هذه القدرة لديهم وهو ما يمكن أن يحد من الآثار السلبية التي يمكن أن تترتب عليها، وكان من الممكن أن تلعب المنظمات المتقدمة دوراً مهماً في هذا الصدد فقد تم اختيار نمطين منها يتماشيان مع الدراسات الاجتماعية التي يعاني أعضاء عينة الدراسة من صعوبة فيها حتى يمكن مساعدتهم على الاندماج في المجتمع . وعلى هذا الأساس تتمثل مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية :

١- هل توجد فروق بين متوسطي رتب الدرجات الدالة على مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية بين كل مجموعة تجريبية على حدة وبين المجموعة الضابطة في القياس البعدى ؟

٢- هل توجد فروق بين متوسطي رتب الدرجات الدالة على مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية لكل مجموعة تجريبية على حدة في القياسين القبلى والبعدى ؟

٣- هل توجد فروق بين متوسطي رتب الدرجات الدالة على مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية للمجموعة التجريبية الأولى (منظم الوحدة) والمجموعة التجريبية الثانية (المخطط أو الرسم التوضيحي للمفهوم) في القياس البعدى ؟

٤- هل توجد فروق بين متوسطي رتب الدرجات الدالة على مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية للمجموعة الضابطة في القياسين القبلى والبعدى ؟

٥- هل توجد فروق بين متوسطي رتب الدرجات الدالة على مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية لكل مجموعة تجريبية على حدة في القياسين البعدى والتتبعى ؟

أهمية الدراسة

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى النقاط التالية :

١- أن مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية للأطفال يساعدهم على مواجهة ما يمكن أن يواجههم من مواقف ومشكلات اجتماعية متباينة سواء كانت واقعية أو غير ذلك مما يؤهلهم للاندماج مع الآخرين والتعامل معهم بفاعلية، والتعايش والتوافق معهم .

٢- أن مثل هذا المستوى من شأنه أن يلعب دورا هاما وحيويا في سبيل تحديد ما يتم تقديمه لهم من أنشطة ومهام تعليمية مختلفة، أي أنه يلعب دورا

هاماً في تحديد كم وكيف التعلم المقدم لهم، بل ويمثل أساساً من تلك الأسس التي يجب أن يقوم عليها أي تعلم لاحق يتم تقديمه لمثل هؤلاء الأطفال .

٣- أن تنمية تلك القدرة وتحسين مستواها لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الدراسات الاجتماعية على وجه الخصوص من شأنه أن يربط هؤلاء التلاميذ بمجتمعهم في ماضيه وحاضره ومستقبله .

٤- أن التعرف على مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم وتنميته يسهم في الحد من قدر كبير من المشكلات الاجتماعية الانفعالية والسلوكية التي يحتمل أن يتعرض لها هؤلاء الأطفال، ويحد من خطورة الكثير من السلوكيات الاجتماعية غير المناسبة التي يمكن أن تصدر عنهم وهو ما قد يسهم بدرجة كبيرة في الحد من عزلتهم الاجتماعية .

٥- تعد المنظمات المتقدمة من أفضل أساليب التدريب والتعلم والتذكر، ولها فعاليتها في تنمية كثير من المهارات، وتنمية الدافعية والفهم، وتحسين الأداء، واكتساب السلوكيات المرغوبة فضلاً عن تسهيل تعلم واستيعاب المفاهيم من جانب التلاميذ، وتقليل الفجوة بين الخبرات والمعلومات المختزنة في أبنيتهم المعرفية والمعلومات المراد تعلمها لكي يصبحون أكثر قدرة على تلقى واستقبال معلومات جديدة، وتقديم ركيزة فكرية مناسبة تساعد في إمكانية تمييز المادة الجديدة عن المعلومات القديمة التي توجد لديهم ، وتنشيط المفاهيم التي يكونوا قد تعلموها فيما سبق وتحريكها لتبرز على السطح حتى يسهل ربطها بالمفاهيم الجديدة .

٦- أن المعلم باستخدامه للمنظمات المتقدمة يجعل المادة أو الموضوع الجديد أكثر ألفة وأكثر معنى بالنسبة للمتعلم، وبالتالي يصير أيسر وأسهل في التذكر والاسترجاع .

٧- أن استخدام المنظمات المتقدمة بأنواعها مع هؤلاء الأطفال في مجال الدراسات الاجتماعية على وجه التحديد من شأنه أن يؤثر إيجاباً في قدرتهم على حل المشكلات عامة وقدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية بصفة خاصة . ومن ثم فإن هذه الفعالية من شأنها أن تسهم في تحقيق قدر مناسب من التوافق الاجتماعي من جانبهم يمكنهم من الاندماج مع الآخرين .

٨- أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعدون في حاجة ماسة إلى برامج رعاية توفر لهم الحد الأدنى من الإعداد للحياة ، والاستقلالية في قضاء حاجاتهم اليومية ، وتساعدهم على الاندماج مع الآخرين في المجتمع .

٩- يمكن أن تسهم هذه الدراسة إلى جانب ما أجرى من دراسات أجنبية وعربية سابقة في ذات الموضوع في إرساء قاعدة علمية تربوية متميزة تسهم في الارتقاء بذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام وذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة، وتنطلق منها دراسات مستقبلية أخرى .

١٠- ندرة الدراسات التي أجريت في مصر بل وفي البيئة العربية في هذا الإطار والتي تناولت مثل هذه القدرة لدى أولئك الأطفال .

الدراسات السابقة

استهدفت دراسة عادل عبدالله (٢٠٠٨) اختبار فعالية برنامج للتعليم العلاجي لأطفال الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في تنمية مستوى مهاراتهم الاجتماعية، والتعرف على أثر ذلك في الحد من سلوكهم المشكل . وتألفت العينة من مجموعتين متجانستين من الأطفال الذكور بالصف الخامس الابتدائي بإدارة الزقازيق التعليمية بمحافظة الشرقية (ن= ١٤) كانت إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة تضم كل منهما سبعة أطفال يعانون من صعوبات التعلم في اللغة العربية كما يتضح من التفاوت بين نسب ذكائهم ومستوى تحصيلهم وفقاً لدرجاتهم في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧ . وتتراوح

أعمارهم الزمنية بين عشر سنوات إلى عشر سنوات وعشرة شهور بمتوسط عمري ١٠,٥٠ سنة وانحراف معياري ٢,٣٧ . وتم استخدام العديد من الأدوات هي اختبار ستانفورد- بينيه للذكاء (الصورة الرابعة)، ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية، واختبار المسح النيورولوجي (للتعرف على ذوي صعوبات التعلم)، ومقياس المهارات الاجتماعية للأطفال ، وقائمة المشكلات السلوكية للأطفال من وجهة نظر المعلم، وبرنامج التعليم العلاجي المستخدم،إعداد الباحث . وتعتمد الدراسة الراهنة بذلك على المنهج التجريبي .

وقد أسفرت نتائج تلك الدراسة عن فعالية برنامج التعليم العلاجي المستخدم في تنمية المهارات الاجتماعية لأطفال الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، وعن وجود أثر إيجابي دال لذلك يتم على أثره الحد من السلوك المشكل لهؤلاء الأطفال حيث وجدت فروق دالة عند ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية، ووجدت فروق دالة عند ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى المهارات الاجتماعية لصالح القياس البعدي، ولم توجد فروق دالة بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في ذات القياسين، ولا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي . كما وجدت فروق دالة عند ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى السلوك المشكل (في الاتجاه الأفضل) لصالح المجموعة التجريبية، ووجدت فروق دالة عند ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى السلوك المشكل (في الاتجاه الأفضل) لصالح القياس البعدي .

وهدفت الدراسة التي أجراها سليمان سليمان (٢٠٠٧) إلى التعرف على فعالية برنامج مقترح قائم على المنظمات المتقدمة في تحسين سعة الذاكرة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية وأثره على مستوى تحصيلهم الدراسي، وبقاء أثر التعلم . واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي باستخدام تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة والقياس القبلي والبعدي . وتكونت عينة الدراسة من ٦٧ تلميذا وتلميذة بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الشرقية بالصف الرابع الابتدائي في العام الدراسي ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧ تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وبلغ عددها ٣٣ تلميذا وتلميذة، والأخرى ضابطة وبلغ عددها ٣٤ تلميذا وتلميذة . وتم استخدام أدوات من إعداد الباحث هي مقياس سعة الذاكرة، واختبار تحصيلي، والبرنامج المقترح . وأظهرت نتائج الدراسة فعالية المنظمات المتقدمة في تحسين سعة الذاكرة والتحصيل الدراسي، كما ساهمت في بقاء أثر التعلم، واتضح ذلك من خلال الفروق التي بينتها نتائج الدراسة بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي والبعدي والتتبعي والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح إجراءات تنفيذ المنظمات المتقدمة.

واستهدفت الدراسة التي أجراها جول وجاروس (٢٠٠٥) Gol& Jarus معرفة التأثير الذي يمكن أن يخلفه برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية على أنشطة الحياة اليومية لدى عينة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ضمت ٥١ طفلاً تتراوح أعمارهم بين ٥- ٨ سنوات تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة . وقد أسفرت النتائج عن فعالية البرنامج في تنمية المهارات الاجتماعية لهؤلاء الأطفال، وعن أثر ذلك في الحد من اندفاعيتهم مما جعلهم يتفاعلون بإيجابية مع المحيطين بهم في أنشطة الحياة اليومية . وحاولت دراسة رودولف (٢٠٠٥) Rudolph الكشف عن فعالية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية لدى أربعة أطفال بالمرحلة الابتدائية يعانون من صعوبات التعلم مستخدماً مقياسين احدهما للمهارات الاجتماعية، والآخر للانتباه . وبعد تدريبهم

على أنشطة البرنامج لمدة ثمانية أسابيع بمعدل جلسة تدريبية واحدة كل أسبوع أسفرت النتائج عن تحسن مهاراتهم الاجتماعية، وتحسن معدل الانتباه من جانبهم .

وعندما استخدم فيريتي وآخرون (٢٠٠١) Ferretti et.al. المخطط أو الرسم التوضيحي للمفهوم كمنظم بياني لتعليم مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية في سبيل العمل على اشتراك تلاميذ المرحلة المتوسطة من ذوي صعوبات التعلم في الدراسات الاجتماعية ومن العاديين في فصل من فصول الدمج وذلك في التعلم حول التوسع جهة الغرب فاستخدموا شريط فيديو يصف الصراع الذي تخبره إحدى الأسر حال تحركها جهة الغرب . ثم تم تقديم استراتيجيات معينة للبحث حول هذا الموضوع كاستراتيجيات للفهم، وإجراء المناقشة حوله، وما ترتب عليه من نتائج . وقام التلاميذ بإكمال ذلك البحث الذي يقومون به بعد اشتراكهم في مجموعات منظمة للتعلم التعاوني مستخدمين المصادر الأولية المتاحة في سبيل ذلك مما أدى بكل تلميذ إلى أن خبر تحسناً في معارفه، وفهمه، ومهاراته الخاصة بالاستقصاء وذلك في القياس البعدي قياساً بما كان الأمر عليه بالنسبة لهم في القياس القبلي .

وهدفت دراسة ماستروبيري وسويدا وآخرين (٢٠٠٠) Mastropieri, Sweda et.al. إلى التعرف على فعالية المنظمات البيانية في مساعدة تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم على تعلم المحتوى الدراسي في الدراسات الاجتماعية . وتم في سبيل ذلك تقديم المنظمات البيانية والمعينات البصرية إضافة إلى تعليم التلاميذ (ن= ٤١) كيف يمكنهم استخدام التراكيب أو البنيات التنظيمية في تلك النصوص كالعناوين، والعناوين الفرعية، والملخصات حيث تعد جميعاً أمورا ذات أهمية كبيرة بالنسبة لهؤلاء التلاميذ . وأوضحت النتائج أن من شأنها أن تساعدهم على التعلم حيث تحسن مستوى تحصيلهم وفهمهم، وزادت معارفهم .

وهدفت دراسة كارنين وآخرين (١٩٩٨) Carnine et.al. إلى التعرف على أثر تدريس الدراسات الاجتماعية عن طريق مدخل المشكلة – الحل - النتيجة *A*

problem- solution- effect approach في تنمية قدرة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على حل المشكلات حيث يقوم التلاميذ بتعريف المشكلة وتحديدها، ويحددوا كيف استطاع الناس في ذلك الزمان أن يحلوا تلك المشكلة، ثم يقوموا بعد ذلك بتقييم تلك المشكلات التي تنشا عن الحلول المقدمة . ويتم تعليم التلاميذ مدخل منظم لتعلم الحقائق والمفاهيم وهو ما يعد في الغالب محور الاهتمام في أسلوب التعليم المرتكز على الكتاب المدرسي. *text-based instruction* كذلك يتم دفع هؤلاء التلاميذ إلى الاشتراك في المهام الأكاديمية المقدمة والمشكلات التي يشارك أعضاء الفصل بأسره في حلها وذلك لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي (ن= ٤٢) . وأسفرت النتائج عن فعالية هذا المدخل في تنمية القدرة على حل المشكلات وخاصة المشكلات الاجتماعية لدى هؤلاء التلاميذ .

وتم في دراسة ماستربيري وآخرين (١٩٩٧) .Mastropieri et.al استخدام الأساليب التي تساعد على التذكر إضافة إلى تقديم المنظمات البيانية والمعينات البصرية لعينة من تلاميذ الصف الرابع (ن= ٣٩) ذوي صعوبات التعلم في الدراسات الاجتماعية . وأوضحت النتائج أن من شأن تلك الأساليب إضافة إلى المنظمات البيانية أن تساعد هؤلاء التلاميذ على تذكر الحقائق المتضمنة في النصوص، أو المواد المقدمة لهم وخاصة تلك المواد التي تتبع في حدوثها ترتيباً معيناً أي التي تحدث وفق ترتيب معين كتتابع الرؤساء أو تتابع الحكومات مثلاً حيث وجدت فروق دالة بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي وهو ما يعني أن مثل هذه الأساليب تعد فعالة في هذا الشأن . وهدفت دراسة هودسون (١٩٩٧) Hudson إلى اختبار فعالية منظم الوحدة كمنظم بياني وما يترتب عليه من تجزئة الدروس المقدمة إلى وحدات أصغر، والتوقف بعد كل وحدة منها، ودفع التلاميذ إلى المشاركة في طرح الأسئلة حولها، وتقديم التغذية الراجعة اللازمة، ثم بعد ذلك يتم تناول الوحدة التالية وذلك لعينة من تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات التعلم في الدراسات الاجتماعية (ن= ٥١) . وأوضحت النتائج أن ذلك

من شأنه أن يؤدي إلى حدوث تحسن كبير في معارف ومعلومات غالبية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث وجدت فروق دالة بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي .

وأوضحت النتائج التي كشفت عنها دراسة فرانكل وآخرين (١٩٩٧) Frankel et.al. عند اختبار فعالية برنامج تدريبي في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية في البيئة المنزلية وأثره في الحد من السلوكيات الدالة على ضعف الانتباه والنشاط المفرط وذلك لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم ضمت ١٢ طفلاً ممن تتراوح أعمارهم بين ٨- ١٢ سنة ينقسمون إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، واعتمد البرنامج التدريبي على إستراتيجيتي النمذجة ولعب الدور أوضحت النتائج أن أولئك الأطفال قد اكتسبوا مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي، وأن الأعراض الدالة على ضعف الانتباه والنشاط المفرط من جانبهم قد انخفضت بشكل دال، وأن أثر ذلك البرنامج قد امتد إلى البيئة المدرسية مما يعني أن هؤلاء الأطفال قد قاموا بتعميم تلك المهارات التي تم تدريبهم عليها في البيئة المنزلية إلى مواقف التفاعل الاجتماعي المشابهة في البيئة المدرسية .

وهدفت دراسة لينز وآخرين (١٩٩٤) Lenz et.al. إلى اختبار فعالية استخدام منظم الوحدة كمثال للمنظمات البيانية عندما يتم تعزيزه باستخدام إجراءات تحسين المحتوى، وضمت العينة مجموعتين من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم اللغوية إحداهما تجريبية وضمت ٣٥ تلميذاً تم تعليمهم باستخدام منظم الوحدة بينما كانت الثانية ضابطة وضمت عدداً مماثلاً ولم تتعرض لأي إجراء تجريبي . وأوضحت النتائج أن التلاميذ الذين تم استخدام هذا الإجراء معهم بصورة منتظمة قد حصلوا على متوسط درجات في الاختبارات الخاصة بالوحدة توازي ١٥ % أعلى من أقرانهم الذين لم يتم استخدام ذلك الإجراء معهم . كما أن إجراء منظم الوحدة قد ساعد أولئك التلاميذ ذوي صعوبات

التعلم اللغوية في اكتساب العديد من المفردات اللغوية . كما أنه قد أدى إلى تحسن أداء هؤلاء التلاميذ نتيجة زيادة فهمهم واستبقائهم للمعلومات .

تعقيب على الدراسات السابقة

من العرض السابق لتلك الدراسات يتضح أن تدريب الأطفال ذوي صعوبات التعلم على المهارات الاجتماعية خلال برامج التعليم العلاجي إنما يعد على درجة كبيرة من الفعالية حيث يؤدي إلى حدوث تحسن دال في مستوى مهاراتهم الاجتماعية، ويحد من السلوكيات غير الملائمة التي تصدر عنهم (عادل عبدالله ٢٠٠٨) (Frankel et.al., 1997)، ويؤثر إيجاباً على أدائهم لأنشطة الحياة اليومية (Gol& Jarus, 2005)، ويحسن معدل الانتباه من جانبهم (Rudolph, 2005) وهي أمور تسهم في حلهم للمشكلات الاجتماعية . وأن تدريس الدراسات الاجتماعية عن طريق مدخل المشكلة –الحل- النتيجة يعد فعالاً في تنمية القدرة على حل المشكلات وخاصة المشكلات الاجتماعية لدى هؤلاء التلاميذ . (Carnine et.al., 1998)

كذلك فإن استخدام المنظمات المتقدمة من شأنه أن يؤدي إلى تحسن في سعة الذاكرة، ويؤثر إيجاباً على مستوى التحصيل، وبقاء أثر التعلم (سليمان ٢٠٠٧)، وأن استخدام المنظمات البيانية يسهم في تنمية القدرة على حل المشكلات حيث يؤدي إلى حدوث تحسن في المعارف، والفهم، والمهارات الخاصة بالاستقصاء (Ferretti et.al., 2001)، ويساعد على حدوث التعلم حيث يتحسن مستوى تحصيل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وفهمهم، وتزداد معارفهم (Mastropieri, Sweda et.al., 2000) إذ أنه يؤدي إلى حدوث تحسن كبير في معارف ومعلومات غالبية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (Hudson, 1997) نظرا لأنه يساعدهم على تذكر الحقائق المتضمنة في النصوص، أو المواد المقدمة لهم وخاصة تلك المواد التي تتبع في حدوثها ترتيبا معينا (Mastropieri et.al., 1997) فيكتسبون بالتالي العديد من المعارف مما يؤدي إلى تحسن أدائهم نتيجة

زيادة فهمهم واستبقائهم للمعلومات (Lenz et.al., 1994) . كما أنه لا توجد دراسات عربية في حدود علمنا تطرقت إلى هذا الموضوع في هذا المجال وهو ما يضيف كثيراً إلى أهميته .

الفـــــروض

صيغت الفروض التالية لتكون إجابات محتملة لما أثير في مشكلة الدراسة من تساؤلات :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب الدرجات الدالة على مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية بين كل مجموعة تجريبية على حدة وبين المجموعة الضابطة في القياس البعدى لصالح كل مجموعة تجريبية على حدة .

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب الدرجات الدالة على مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية لكل مجموعة تجريبية على حدة في القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى بالنسبة لكل مجموعة .

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب الدرجات الدالة على مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية للمجموعة التجريبية الأولى (منظم الوحدة) والمجموعة التجريبية الثانية (المخطط أو الرسم التوضيحي للمفهوم) في القياس البعدى .

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب الدرجات الدالة على مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية للمجموعة الضابطة في القياسين القبلى والبعدى .

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب الدرجات الدالة على مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية لكل مجموعة تجريبية على حدة في القياسين البعدى والتتبعى .

إجراءات الدراسة

أولا: العينـة :

تتألف عينة هذه الدراسة من ٣٠ طفلاً من الذكور بالصف الخامس الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم في الدراسات الاجتماعية من إدارات الزقازيق، وأبي حماد، وفاقوس التعليمية بمحافظة الشرقية موزعة على ثلاث مجموعات متساوية عدداً، ومتجانسة؛ الأولى والثانية تجريبيتين [تم تطبيق منظم الوحدة على الأولى (الزقازيق)، وتطبيق المخطط أو الرسم التوضيحي للمفهوم على الثانية (أبو حماد)]، وكانت الثالثة ضابطة (فاقوس) . وتتراوح أعمارهم الزمنية بين عشر سنوات إلى عشر سنوات وعشرة شهور بمتوسط عمري ١٠,٤٧ سنة وانحراف معياري ٢,٣٣ . وقد روعي أن يتم التأكد من أن القصور الموجود لديهم يعد نيورولوجياً (جدول ١)، وأن يكونوا جميعا ممن لا يأتون بأي مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير معلميهم فضلاً عن كونهم لا يعانون من أي إعاقة عقلية، أو حسية، أو جسمية حركية، أو أي قصور بيئي، أو اجتماعي، أو اقتصادي، أو ثقافي . وتم بجانب ذلك تحقيق التجانس بين المجموعتين (جدول ٢) وذلك في العمر الزمني، ومستوى الذكاء، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي حيث تم اختيار أفراد العينة جميعا من المستوى المتوسط . كذلك فقد تم تحقيق التجانس بينهم أيضاً في مستوى قدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية .

جدول (١) نتائج تحليل التباين بطريقة كروسكال - واليز للفرق بين رتب درجات المجموعات الثلاث في اختبار المسح النيورولوجي (ن١= ن٢= ن٣= ١٠)

المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	ك	كا ٢	د.ح	هـ H	الدلالة
الأولى	١٦,٠٠	١٦٠,٠	٢٥٦٠,٠٠	٠,٠٥٥	٢	٠,٠٥١	غير دالة
الثانية	١٥,٣٥	١٥٣,٥	٢٣٥٦,٢٢٥				
الثالثة	١٥,١٥	١٥١,٥	٢٢٩٥,٢٢٥				

حيث :

المجموعة الأولى (التجريبية الأولى) هي من خضع أعضاؤها للبرنامج القائم على منظم الوحدة، والمجموعة الثانية (التجريبية الثانية) هي من خضع أعضاؤها للبرنامج القائم على المخطط أو الرسم التوضيحي للمفهوم، أما المجموعة الثالثة فهي المجموعة الضابطة. وسوف نسير على ذلك على امتداد هذه الدراسة .

ويتضح من الجدول أن الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث في اختبار المسح النيورولوجي لم تكن ذات دلالة إحصائية . وبالرجوع إلى متوسطات درجات هذه المجموعات في الاختبار نجدها على التوالي ٣٦,٤٧ ، ٣٦,٣٥ ، ٣٧,١١ ونظراً لأنه وفقاً لتعليمات الاختبار كلما قلت الدرجة عن ٢٥ كان الطفل عادياً فإن ذلك يؤكد أن هؤلاء الأطفال يعانون من صعوبات التعلم .

جدول (٢) نتائج تحليل التباين بطريقة كروسكال - واليز (H) للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث في المتغيرات الخاصة بالمجانسة

المتغير	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	ك	كا2	ن	هـ H	الدلالة
العمر الزمني	١	١٥,٣٥	١٥٣,٥	٢٣٥٦,٢٢٥	٠,٠٢٥	٢	٠,٢٢٣	غير دالة
	٢	١٥,٣٠	١٥٣,٥	٢٣٥٦,٢٢٥				
	٣	١٥,٨٥	١٥٨,٥	٢٥١٢,٢٢٥				
معامل الذكاء	١	١٤,١٠	١٤١,٠	١٩٨٨,١٠٠	٠,٣٩٤	٢	٠,٣٨٥	غير دالة
	٢	١٦,٣٥	١٦٣,٥	٢٦٧٣,٢٢٥				
	٣	١٦,٠٥	١٦٠,٥	٢٥٦٧,٠٢٥				
م. اجتماعي	١	١٥,٩٠	١٥٩,٠	٢٥٢٨,١٠٠	٠,٠٣٣	٢	٠,٠٣٢	غير دالة
	٢	١٥,٢٥	١٥٢,٥	٢٣٢٥,٦٢٥				
	٣	١٥,٣٥	١٥٣,٥	٢٣٥٦,٢٢٥				

م. اقتصادي	١	١٤,٣٠	١٤٣	٢٠٤٤,٩	٠,٦٦٦	٢	٠,٥٩١	غير دالة
	٢	١٧,٢٠	١٧٢	٢٩٥٨,٤				
	٣	١٥,٠٠	١٥٠	٢٢٥٠,٠				
م. ثقافي	١	١٤,٣٠	١٤٣,٠	٢٠٤٤,٩٠٠	٠,٤٧٣	٢	٠,٤٢٤	غير دالة
	٢	١٥,٣٥	١٥٣,٥	٢٣٥٦,٢٢٥				
	٣	١٦,٨٥	١٦٨,٥	٢٨٣٩,٢٢٥				
م. كلي	١	١٤,٥٠	١٤٥	٢١٠٢,٥	٠,٢٠٥	٢	٠,١٩٤	غير دالة
	٢	١٦,٠٠	١٦٠	٢٥٦٠,٠				
	٣	١٦,٠٠	١٦٠	٢٥٦٠,٠				
حل المشكلات الاجتماعية	١	١٦,٠٠	١٦٠,٠	٢٥٦٠,٠٠٠	٠,٠٥٥	٢	٠,٠٥١	غير دالة
	٢	١٥,٣٥	١٥٣,٥	٢٣٥٦,٢٢٥				
	٣	١٥,١٥	١٥١,٥	٢٢٩٥,٢٢٥				

ويتضح من الجدول عدم دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعات التجريبية والضابطة في المتغيرات الخاصة بالمجانسة بحسب ما هو موضح بالجدول وهو الأمر الذي يدل على أن تلك المجموعات متجانسة .

ثانياً : الأدوات :

تم استخدام الأدوات التالية :

١- اختبار ستانفورد- بينيه للذكاء (الصورة الرابعة)

ترجمة وتعريب / لويس كامل مليكة (١٩٩٨)

تم إعداد هذا المقياس في ضوء إستراتيجية تختار بموجبها عينة عريضة من مدى كبير من المهام المعرفية التي تنبئ بالعامل العام للذكاء. ويتمثل نموذج تنظيم القدرات المعرفية في هذه الصورة من المقياس في ثلاثة مستويات هي عامل الاستدلال العام (في المستوى الأعلى)، في حين يتمثل المستوى الثاني في ثلاثة عوامل عريضة هي القدرات المتبلرة، والقدرات السائلة التحليلية، والذاكرة

قصيرة المدى . أما المستوى الثالث فيتكون من ثلاثة مجالات أكثر تخصصاً هي الاستدلال اللفظي ويتضمن اختبارات المفردات، والفهم، والسخافات، والعلاقات اللفظية، في حين يتمثل المجال الثاني في الاستدلال الكمي ويندرج تحته الاختبار الكمي، وسلاسل الأعداد، وبناء المعادلة. أما الاستدلال المجرد البصري وهو ثالث هذه المجالات فيندرج تحته اختبارات تحليل النمط، والنسخ، والمصفوفات، وثني وقطع الورق. وإلى جانب ذلك تشمل الذاكرة قصيرة المدى اختبارات تذكر نمط من الخرز، وتذكر الجمل، وإعادة الأرقام، وتذكر الأشياء ليصل بذلك عدد الاختبارات التخصصية التي تندرج تحت هذه المجالات ١٥ اختباراً يحصل كل منها على درجة معيارية إلى جانب أربع درجات معيارية عمرية للمجالات الأربعة فضلاً عن درجة مركبة، كما يمكن رسم صفحة نفسية فارقة (بروفيل).

وقد قام مليكة (١٩٩٤) بتعريب المقياس وحاول الاحتفاظ قدر الإمكان بمواد المقياس الأصلية التي يفترض أن تكون متحررة نسبياً من تأثيرات العوامل الثقافية المختلفة . وعند حساب صدق هذه الصورة من المقياس وثباتها اتضح أنها تتمتع بمعدلات صدق وثبات مناسبة يمكن الاعتداد بها، والوثوق فيها، والاعتماد عليها حيث بلغت قيم معاملات الثبات عن طريق إعادة الاختبار على عينة (ن= ٣٠) بين ٠,٥٣- ٠,٨٨ ، وباستخدام معادلة KR- 20 بلغت هذه القيم بين ٠,٩٥ - ٠,٩٧ وتراوحت معاملات ثبات المجالات الأربعة بين ٠,٨٠ - ٠,٩٧ ، كما تراوحت بالنسبة للمقاييس الفرعية بين ٠,٨٠ - ٠,٩٠ . أما بالنسبة للصدق على الجانب الآخر فقد تم استخدام عدة طرق في سبيل ذلك منها التحليل العاملي لمكوناته التي كشفت عن وجود تشبعات عالية بعامل عام في كل الاختبارات وهو ما يدعم استخدام درجة مركبة كلية واحدة. وأوضحت نتائج الصدق التجريبي باستخدام محكات خارجية تمثلت في الصورة ل - م السابقة لهذه الصورة، ومقياس وكسلر- بلفيو، ومقياس كوفمان أن دلالتها جميعاً كانت عند ٠,٠١ ، وعند تطبيق المقياس على فئات مختلفة من المتخلفين عقلياً، وذوي صعوبات التعلم،

والعاديين، والمتفوقين كانت النتائج التي تم الحصول عليها مدعمة لقدرة المقياس على التمييز بين مثل هذه الفئات المختلفة .

٢- مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية

إعداد / محمد بيومي خليل (٢٠٠٠)

تم استخدام هذا المقياس بغرض تحقيق التجانس لأفراد العينة في هذا المتغير ولذلك اختار الباحث جميع أفراد العينة من المستوى المتوسط . ويقيس هذا المقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة من خلال ثلاثة أبعاد أساسية يتمثل أولها في المستوى الاجتماعي وذلك من خلال الوسط الاجتماعي، وحالة الوالدين، والعلاقات الأسرية، والمناخ الأسري السائد، وحجم الأسرة، والمستوى التعليمي لأفراد الأسرة، ونشاطهم المجتمعي، والمكانة الاجتماعية لمهنهم . أما البعد الثاني فيتمثل في المستوى الاقتصادي للأسرة ويقاس من خلال المكانة الاقتصادية لمهن أفراد الأسرة، ومستوى معيشة الأسرة، ومستوى الأجهزة والأدوات المنزلية، ومعدل استهلاك الأسرة للطاقة، والتغذية، والرعاية الصحية، والعلاج الطبي، ووسائل النقل والاتصال للأسرة، ومعدل إنفاق الأسرة على التعليم، والخدمات الترويحية، والاحتفالات، والحفلات، والخدمات المعاونة، والمظهر الشخصي، والهندام لأفراد الأسرة .

ويتمثل البعد الثالث في المستوى الثقافي للأسرة ويقيس المستوى العام لثقافة الأسرة من حيث الاهتمامات الثقافية داخل الأسرة، والمواقف الفكرية للأسرة، واتجاه الأسرة نحو العلم والثقافة، ودرجة الوعي الفكري، والنشاط الثقافي لأفراد الأسرة . ويعطي هذا المقياس ثلاث درجات مستقلة بمعدل درجة واحدة لكل بعد، كما يعطي درجة واحدة كلية للأبعاد الثلاثة مجتمعة تتوزع على عدد من المستويات هي مرتفع جداً، ومرتفع، وفوق المتوسط ، ومتوسط ، ودون المتوسط، ومنخفض، ومنخفض جداً .

ويتمتع هذا المقياس بمعدلات صدق وثبات مناسبة حيث تراوحت قيم (ت) الدالة على صدقه التمييزي بين ١٢,٦- ٢٣,٨ وذلك للأبعاد الثلاثة، والدرجة الكلية. كما تراوحت قيم معاملات الثبات عن طريق إعادة الاختبار بعد ثلاثة أشهر من التطبيق الأول وذلك بالنسبة للأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية بين ٠,٩٢- ٠,٩٧ وهي جميعاً قيم دالة عند ٠,٠١ .

٣- اختبار المسح النيورولوجي *Quick Neurological Screening Test QNST*

(للتعرف على ذوي صعوبات التعلم)

إعداد / مارجريت موتي وآخرون، تعريب / عبدالوهاب كامل (١٩٩٩)

يعد هذا المقياس من الأدوات سهلة التطبيق حيث أنه وسيلة سريعة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجي في علاقته بالتعلم . ويتضمن الاختبار سلسلة من المهام المختصرة المشتقة من الفحص النيورولوجي للأطفال حيث يشتمل على سلسلة مكونة من ١٥ مهمة مختصرة تقدم للأطفال هي : مهارة اليد- التعرف على الشكل وتكوينه- التعرف على الشكل براحة اليد- تتبع العين لمسار حركة الأشياء- نماذج الصوت- التصويب بإصبع على الأنف (تناسق الإصبع – الأنف)- دائرة الإصبع والإبهام- الاستثارة التلقائية المزدوجة لليد والخد- العكس السريع لحركات اليد المتكررة- مد الذراع والأرجل- المشي بالترادف (رجل خلف الأخرى لمسافة ثلاثة أمتار)- الوقوف على رجل واحدة- الوثب- تمييز اليمين واليسار- ملاحظات سلوكية شاذة أي غير منتظمة .

أما عن الدرجة التي نحصل عليها من الاختبار فهي إما أن تكون درجة مرتفعة (كلية) تزيد عن ٥٠ وتوضح بالتالي ارتفاع معاناة الطفل، أو درجة عادية (درجة كلية تساوي ٢٥ فأقل) وتشير هذه الدرجة إلى السواء نيورولوجياً فضلاً عن درجة تمتد من ٢٦- ٥٠ وتدل على وجود احتمال لتعرض الطفل لاضطرابات في المخ أو القشرة المخية يزداد بزيادة تلك الدرجة . وعادة ما نجد

أن الاختبارات الفرعية لا تتضمن أي درجة تقع في حدود اللاسواء (درجة مرتفعة)، ولن نكون على خطأ إذا ما افترضنا أن الأطفال الذين يحصلون على تلك الدرجة العادية ليس لديهم أي مشكلات نيورولوجية حيث أنهم ليس لديهم أي اضطرابات في المخ والقشرة المخية . وعموماً فإن الدرجة العادية يمكن أن تؤكد على سلامة الطفل النيورولوجية، بينما تشير الدرجة المرتفعة للطفل على هذا المقياس إلى ارتفاع الاضطراب في الخصائص النيورولوجية . وقد قام معد المقياس بتقنينه على عينة من أطفال البيئة المصرية فبلغ معامل الصدق التلازمي ٠,٥٦، وبلغ معامل الثبات ٠,٦٨ وهي قيم دالة عند ٠,٠١ ولذلك يتم استخدام هذا المقياس للتحقق من أن الطفل ليس لديه أي اضطرابات في المخ والقشرة المخية .

٤- مقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية

إعداد / دزوريللا ونيزو (١٩٩٠) D` zurilla& Nezu

ترجمة وتعريب / عادل محمد العدل (١٩٩٨)

يتكون هذا المقياس من ٧٠ مفردة موزعة على عدد من الأبعاد ، ويعد تقريراً ذاتياً للقدرة على حل المشكلات الاجتماعية تم بناؤه لقياس المكونات الرئيسية في نموذج حل المشكلات الاجتماعية . ويتألف هذا المقياس من مقياسين رئيسيين للأول ٣٠ مفردة وللثاني ٤٠ مفردة، وسبعة مقاييس فرعية لكل منها ١٠ مفردات . والمقياسان الرئيسيان هما :

- مقياس توجه المشكلة . *Problem Orientation Scale POS*

مقياس مهارات حل المشكلة . *Problem Solving Skills Scale PSSS*

ويندرج تحت المقياس الأول ثلاثة مقاييس فرعية هي :

- المقياس المعرفي . *Cognition Subscale CS*
- المقياس الوجداني . *Emotion Subscale ES*

- المقياس السلوكي . *Behavior Subscale BS*

وهي تعكس الاستجابات المعرفية، والوجدانية، والسلوكية في إطار النموذج .

بينما تندرج المقاييس الفرعية الأربعة التالية تحت المقياس الثاني، وهي :

- مقياس صياغة المشكلة وتحديدها .

Problem Definition and Formulations Subscales PDFS

- مقياس إنتاج الحلول البديلة .

Generation of alternative Solutions Subscale GASS

- مقياس صنع القرار . *Decision making Subscale DMS*

- مقياس تقييم النتائج . *Solution Implementation and verification Subscale SIVS*

وقد وضعت جميع هذه المقاييس في إطار النموذج الذي سبقت الإشارة إليه في الإطار النظري للبحث، وهي تكشف عن مستوى قدرة الفرد على حل المشكلات الاجتماعية فتوضح بالتالي القادر وغير القادر من الأشخاص على حل مثل هذه المشكلات . وجاءت نصف المفردات إيجابية، ونصفها الآخر سلبية، وتتدرج الاستجابة عليها وفق مقياس خماسي يتراوح بين (لا تنطبق إطلاقاً) ودرجتها صفر إلى (تنطبق تماماً) ودرجتها ٤ ، وبذلك تتراوح درجات القائمة بين صفر – ٢٨٠ درجة، ويتم تصحيح المقياس وفق التدريج (٤- ٣- ٢- ١- صفر) للعبارات الإيجابية، أما العبارات السلبية فتتبع عكس هذا التدريج، والعبارات السلبية هي تلك العبارات التي تحمل أرقام (٢- ٨- ١٠- ١٢- ١٣، ١٦- ١٩- ٢٠ - ٢٥- ٢٦- ٢٧- ٢٩- ٣٢- ٣٣- ٣٤- ٣٥- ٣٦- ٣٧- ٣٨- ٣٩- ٤١- ٤٤- ٤٦- ٤٩- ٥٠- ٥١- ٥٢- ٥٣- ٥٧- ٥٨- ٦١- ٦٢- ٦٥- ٦٦ - ٦٨) . وقد أعدت القائمة بحيث يمكن تصحيح كل مقياس مما تتضمنه من مقاييس فرعية، والقائمة

ككل، وتدل الدرجة المرتفعة على قدرة عالية على حل المشكلات الاجتماعية، والعكس صحيح . وتم توزيع المفردات على المقاييس السبعة الفرعية بالصورة التي تتضح على النحو التالي :

١- المقياس المعرفي ؛ وتتمثل عباراته في العبارات التالية ١- ٦- ١٠- ١٢- ١٨ - ٣٧- ٥١- ٥٩- ٦٣- ٦٧ .

٢- المقياس الوجداني؛ وتتمثل عباراته فيما يلي ٤- ٩- ١٧- ٢٤- ٤٣- ٤٧- ٤٨- ٥٠- ٥٤- ٦٨ .

٣- المقياس السلوكي؛ وتضم عباراته العبارات ٣- ١٥- ٢١- ٢٣- ٢٦- ٣١- ٤٠- ٤٢- ٥٦- ٦٤.

٤- مقياس صياغة المشكلات؛ ويضم العبارات ٢- ١٣- ١٦- ٢٠- ٣٨- ٣٩- ٤١- ٤٤- ٥٨ - ٦٦ .

٥- مقياس إنتاج الحلول البديلة؛ ويضم العبارات ٨- ١١- ٢٧- ٢٨- ٢٩- ٣٠- ٣٤- ٥٢- ٦٢- ٦٥.

٦- مقياس صنع القرار؛ ٥- ٧- ٢٥- ٣٢- ٤٥- ٥٣- ٥٧- ٦٠- ٦١- ٧٠ .

٧- مقياس تقييم النتائج؛ ١٤- ١٩- ٢٢- ٣٣- ٣٥- ٣٦- ٤٦- ٤٩- ٥٥- ٦٩ .

وتم حساب الثبات باستخدام أكثر من أسلوب فتراوحت معاملات الثبات بطريقة إعادة الاختبار بين ٠,٧٣ ــ ٠,٨٧ للمقاييس السبعة والدرجة الكلية ، وبطريقة الاتساق الداخلي بين ٠,٦٥ ــ ٠,٩٤ وباستخدام معامل ألفا تراوحت تلك القيم بين ٠,٥٩ ــ ٠,٨٦ وبحساب ثبات المقياس ككل بطريقة جتمان بلغت قيمته ٠,٨٣ وباستخدام معامل ألفا في حالة حذف المفردة من الاختبار تراوحت بين ٠,٨٤١٩ ــ ٠,٨٥٦٩ وتراوحت قيمة (ر) بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية بين ٠,٣٩١٨ ــ ٠,٧٩٤٥ وبلغت قيمة (ر) بين درجة المقياس الأول والدرجة الكلية ٠,٧٥ وبين درجة المقياس الثاني والدرجة الكلية ٠,٧٧ وتراوحت قيمة (ر) بين درجة المقاييس السبعة والدرجة الكلية بين ٠,٥٩ ــ ٠,٧١ وهي جميعاً

قيم دالة إحصائياً . أما بالنسبة للصدق فتم حساب صدق المحتوى وذلك بعرضه على المحكمين وعمل التعديلات التي أشاروا بها، وباستخدام مقياس المهارات الاجتماعية كمحك خارجي بلغت قيمة معامل الصدق ٠,٧٣ وهي دالة إحصائياً عند ٠,٠١ .

وعند تطبيق هذا المقياس في الدراسة الراهنة على عينة من أطفال الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم (ن= ٢٠) غير أولئك الذين أجريت هذه الدراسة عليهم تم استخدام مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل الذي أعده عادل عبدالله (٢٠٠٢) كمحك خارجي وبلغ معامل الصدق ٠,٥٨٣ بينما بلغ معامل الثبات عن طريق إعادة التطبيق وذلك بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول ٠,٦٧٩ وهي قيم دالة إحصائياً عند ٠,٠١ وتعني إمكانية تطبيقه على هؤلاء الأطفال .

٥- برامج التعليم العلاجي المستخدمة

إعداد / الباحث

تم استخدام برنامجين للتعليم العلاجي يقومان على استخدام المنظمات البيانية كمنظمات متقدمة فيتناول البرنامج الأول منظم الوحدة، ويتناول البرنامج الثاني المخطط أو الرسم التوضيحي للمفهوم . ويتضمن كل برنامج تدريبي عدداً من الأنشطة والمهام المختلفة التي تقوم في الأساس على المهارات والعمليات المعرفية المختلفة فضلاً عن الألعاب التعليمية التي أعدها الباحث بغرض تدريب تلاميذ الصف الخامس الابتدائي أعضاء المجموعة التجريبية الذين يعانون من صعوبات التعلم في الدراسات الاجتماعية على استخدامها في سبيل تحقيق الهدف من هذا البرنامج وذلك من خلال قيامهم بأداء تلك الأنشطة والمهام المتضمنة . وقد تم ذلك على الوحدة الثانية من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائي الخاص بالفصل الدراسي الثاني والتي تحمل عنوان شخصيات من التاريخ الإسلامي، والتي تشغل الصفحات بالكتاب المدرسي من ص ١٨- ٤١ وتضم

ثلاثة موضوعات أساسية يتناول كل منها شخصية معينة يليها استعراض لأهم المفاهيم التي وردت بالوحدة، واسترجاع للمعلومات، وتدريبات على الوحدة . وتتمثل تلك الموضوعات فيما يلي :

١- عمرو بن العاص ودخول الإسلام إلى مصر .

٢- صلاح الدين الأيوبي وجهاده ضد الصليبيين .

٣- سيف الدين قطز وجهاده ضد المغول .

وقد تم تصميم كل برنامج في إطار مجموعة من المبادئ والأسس التي ترتكز عليها برامج الأطفال غير العاديين بحيث روعي أن يتم تقديم أنشطة مألوفة لهم، ومن واقع بيئتهم، وأن يكون لها نهايات واضحة ومحددة، وأن تنبع من تلك الألعاب التي يفضلونها، وأن يتم تقديم التعزيز أو التدعيم اللازم في حينه، وأن يتم تصحيح أو تصويب الأخطاء في حينها أولا بأول دون أي تأخير في سبيل ذلك حتى لا يعتقد الطفل في صحة ما يمكن أن نعتبره خطأ من وجهة نظرنا، وأن يكون النشاط في متناوله سواء تطلب لأدائه مهارة حركية كبيرة أو دقيقة، وأن نقوم بمساعدته على أداء المهمة المستهدفة إذا ما تطلب الأمر ذلك، وأن نحاول جاهدين تشجيعه على الاستقلالية في الأداء علماً بأن ذلك يتم تدريجيا . وهو الأمر الذي يمثل في الواقع أهم ملامح التربية الخاصة للأطفال ذوي صعوبات التعلم والتي يمكن تحديدها على النحو التالي :

١- أن يركز التعليم المقدم على حاجة الفرد .

٢- أن يتم تخطيطه بعناية وحرص .

٣- أن يتم اختيار ما نود أن نقوم بتعليمه بكل عناية وحرص .

٤- أن يكون مكثفا .

٥- أن يكون متواصلا ومطردا .

٦- أن يتم بأسلوب خاص يتفق مع مستواهم، ويراعي حاجاتهم .

٧- أن يكون موجها بالأهداف . *goal directed*

٨- أن يقدم الممارسة التطبيقية اللازمة .

٩- أن يكون مستخلصاً من نتائج البحوث في هذا المجال .

١٠- أن يتم مراقبة ورصد تطور كل تلميذ، وتحمل المسئولية الناتجة عن تغيير التعليم عندما تدل النتائج على عدم حدوث تطور كاف من جانب التلميذ .

وفضلاً عن ذلك فإنه يجب أن يراعي أهم المبادئ الأساسية التي تقوم عليها برامج التدخل المختلفة لهؤلاء الأطفال كما ترى ساندرا سميث (٢٠٠٠) Smith, S. إضافة إلى ما أقره سكروجز (٢٠٠٢) Scruggs من ضرورة الاهتمام بالتدريب الصوتي خلالها فضلاً عما أقره آخرون مثل كامينوي (١٩٩٦) Kameenui من أنه يجب أن يكون هذا التعليم والتدريب المقدم خلالها مباشراً، وما يراه تورجيسين وآخرون (١٩٩٤) Torgesen et.al. من ضرورة أن يكون ذلك التدريب مكثفاً بقدر الإمكان . وعلى ذلك فقد تم تدريبهم على النشاط المطلوب بشكل مباشر دون أن نقوم بترك أي شيء للتعلم العرضي، بل كان التعليم والتدريب المقدم بذلك مقصوداً من ناحية فلا يترك مجالاً للتعلم العرضي، ومباشراً من ناحية أخرى مع محاولة أن يكون ذلك التدريب مكثفاً بقدر الإمكان كي يسهم في التأثير على العمليات المعرفية لديهم في فترة زمنية ليست طويلة .

وقد تم مراعاة عدد من الأساليب والممارسات التدريسية الفعالة التي يتم تقديمها للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتي غالباً ما يكون من شأنها أن تؤدي إلى حدوث تحسن في معارفهم ومعلوماتهم ومستوى تحصيلهم وهي تلك الأساليب والممارسات التي يعرض له هالاهان وآخرون (٢٠٠٧) Hallahan et.al. ومن أهمها ما يلي :

أ- عند تصميم البرامج التعليمية يجب أن نعمل على أن تتضمن مثل هذه البرامج مكونات معينة تعد فعالة في هذا الصدد، ومن أهمها التتابع، وتكرار التدريبات ومراجعة الممارسة، وتجزئة المهام والأنشطة

والدروس المقدمة، وطرح الأسئلة الموجهة والإجابة عنها، والتحكم في مستوى صعوبة المهام وما تتضمنه من متطلبات، واستخدام التكنولوجيا، وقيام المعلم بنمذجة خطوات حل المشكلة، وتعليم التلاميذ في مجموعات، وتقديم الدعم اللازم للمعلم، ومشاركة الأقران، واستخدام الإشارات الدالة على الإستراتيجية .

ب- استخدام المنظمات البيانية *graphic organizers* المختلفة مثل منظم الوحدة، *unit organizer* والمخطط والرسم التوضيحي للمفهوم وهي ما توضح كيف تترابط المفاهيم والأفكار المطروحة معاً .

جـ- استخدام أسلوب تدوين الملاحظات حيث يعتبر بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمثابة تعليم مباشر يساعدهم على تحديد الأفكار الأساسية في الدرس .

كما روعي أيضاً مكونات التعليم العشرة التي وجدها سوانسون (٢٠٠٠) Swanson والتي يجب أن تمثل بنية البرامج التعليمية وتركيبها حيث تعد ذات أهمية كبيرة بالنسبة لأولئك التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يمكن تناولها على النحو التالي :

١- التتابع وتجزئة المهمة المقدمة إلى أجزائها الرئيسية، وتعلم تدوين الملاحظات، وصياغة الفروض، وكيفية استخلاص النتائج وعرضها .
٢- تكرار التدريبات ومراجعة ما تتم ممارسته، وتوجيه الأسئلة إلى جميع التلاميذ، وربط المعرفة الجديدة بالتعلم السابق .
٣- تجزئة *segmentation* المهارة المستهدفة إلى وحدات أصغر، وتعليم تلك الوحدات الأصغر للتلاميذ، والتأكد من أن التلاميذ قد أصبح بوسعهم وضع مثل هذه الوحدات معاً في سبيل أداء تلك المهمة .
٤- طرح الأسئلة المباشرة وتلقي الإجابات بصورة مباشرة، وتقديم التغذية الراجعة للتلاميذ أثناء تعليمهم، وتصحيح سوء الفهم من جانبهم .

٥- التحكم في مستوى الصعوبة أو تناول المطالب المتضمنة في المهمة، وتقديم مستويات متباينة من المساندة أو التدعيم لكل التلاميذ .

٦- استخدام التكنولوجيا المساعدة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في مجال واحد كالقراءة أو الكتابة مثلاً والسماح لهم بالمشاركة في التعليم المقدم في مجال آخر كالدراسات الاجتماعية أو العلوم على سبيل المثال .

٧- قيام المعلم بنمذجة خطوات حل المشكلة مع استخدام أسلوب التفكير بصوت مرتفع والإثبات إذ أنهما من أهم الأساليب الفعالة التي يمكن استخدامها في سبيل ذلك .

٨- التعليم الجماعي وذلك باستخدام التجميع كالمجموعات غير المتجانسة أو المجموعات المتجانسة مثلاً .

٩- الإضافات التي تقدم بجانب مشاركة المعلم والأقران مثل الواجبات المنزلية، أو المشاركة الوالدية، أو مشاركة مساعدي المعلمين وذلك للمساعدة في التدريس المقدم لهؤلاء التلاميذ .

١٠- استخدام الإشارات الدالة على الإستراتيجية كعناصر تذكر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام تلك الاستراتيجيات أو الإجراءات التي قاموا بتعلمها .

ومن جهة أخرى تم استخدام استراتيجيات أخرى في سبيل تدوين الملاحظات تسمى الأولى كما يرى سوريتسكي وهوجيز (١٩٩٧) Suritsky & Hughes اختصاراً إستراتيجية لينكس LINKS وهذه الحروف تعد بمثابة اختصار لخمس كلمات هي :

١- انصت . *Listen*

٢- حدد الإشارات اللفظية . *Identify verbal cues*

٣- دوّن المعلومات . *Note information*

٤- حدد الكلمات المفتاحية . *Keywords*

٥- اجمع هذه البيانات في الاستمارة المخصصة للملخص . *Stack into outline form*

أما الإستراتيجية الثانية فتعرف اختصاراً باسم أوير *AWARE* وهذه الحروف تمثل اختصاراً لخمس كلمات هي:

١- رتب حتى تتمكن من تدوين الملاحظات . *Arrange to take notes*

٢- اكتب بسرعة . *Write quickly*

٣- طبّق الإشارات . *Apply cues*

٤- راجع على الملاحظات . *Review notes*

٥- اكتب الملاحظات . *Edit notes*

وتتطلب كلتا هاتين الإستراتيجيتين أن يقوم المعلمون بتعليم التلاميذ ما تعنيه أساليب التذكر، وما هي الأنشطة التي يجب عليهم أن يقوموا بأدائها في كل خطوة، وكيف يمكنهم أن يضعوا تلك الخطوات معاً . ومن الأمور الهامة في هذا الصدد أن التعليم الذي يتم وفق أي من هاتين الإستراتيجيتين يجب أن يتطور خلال كل المراحل الملائمة . كما أن تدريس تلك الخطوات التي تتضمنها الإستراتيجية فقط يعد أمراً غير كاف حتى يؤدي إلى حدوث تغير ذي معنى ومغزى لدى التلميذ .

وجدير بالذكر أن تتابع المنظمات البيانية بالنسبة لأولئك التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا يرتبط فقط بالعرض البصري للمفاهيم، ولكن فعالية تلك المنظمات تنبع من ملاءمتها للاستخدام من جانب المعلمين. هذا وتتطلب المنظمات البيانية من المعلمين أن يقوموا بما يلي :

١- تحديد المكونات الهامة التي تتضمنها وحدة ما، أو مفهوم معين، أو موضوع محدد .

٢- وصف تلك الكيفية التي ترتبط بها مثل هذه المكونات بالوحدة، وببعضها البعض .

٣- تقرير وتحديد مدى الجودة التي تعرض بها تلك المنظمات في الواقع للعلاقات القائمة بطريقة بصرية .

وما إن ينتهي المعلم من عملية التخطيط هذه فإنه يبدأ في تعليم ذلك المنظم لتلاميذه . ومن المعروف أن المنظمات البيانية لا تحقق النجاح المنشود عندما يتم استخدامها مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلا عندما يتم دمجها في عملية التعلم وتقديمها لهم من هذا المنطلق وهو ما يسهم في تحقيق الاستفادة منها . وهذا يعني أنه يجب على المعلم أن يقوم بتعليم التلاميذ كيفية استخدام المنظمات وذلك باستخدام النمذجة، والممارسة الموجهة، والتغذية الراجعة التصحيحية . كما أنه يجب أن يزود التلاميذ أيضاً بإشارات معينة مثل متى يمكنهم استخدام مثل هذه المنظمات،وكيف يمكنهم استخدامها بطريقة مستقلة .

وعند استخدام مثل هذه المنظمات في سبيل تدريس الدراسات الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم هناك العديد من التوصيات التي يجب أن يضعها المعلمون نصب أعينهم حتى يمكن أن تسفر عن نتائج إيجابية فيما يتعلق بمستوى قدرة هؤلاء التلاميذ على حل المشكلات . ومن أهمها ما يلي :

١- ضرورة العمل على زيادة مشاركة التلميذ في الدرس .

٢- ضرورة تعليم التلميذ استخدام نموذج حل المشكلات .

٣- ضرورة ربط المفاهيم المقدمة للتلاميذ بأمور الحياة الواقعية أو أحداثها الفعلية .

وينبغي أن يتم في سبيل ذلك تقديم المنظمات البيانية والمعينات البصرية إضافة إلى تعليم التلاميذ كيف يمكنهم استخدام التراكيب أو البنيات التنظيمية في تلك النصوص كالعناوين، والعناوين الفرعية، والملخصات تعد جميعاً أموراً ذات أهمية كبيرة بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث أن من شأنها أن تساعدهم على التعلم . وعلاوة على ذلك فإن استخدام الأساليب التي تساعد على التذكر من شأنها أن تساعد هؤلاء التلاميذ على تذكر الحقائق المتضمنة في النصوص أو

المواد المقدمة لهم وخاصة تلك المواد التي تتبع في حدوثها ترتيباً معيناً أي التي تحدث وفق ترتيب معين .

وفضلاً عن ذلك ينبغي أن تتم تجزئة الدروس المقدمة إلى وحدات أصغر، والتوقف بعد كل وحدة، ودفع التلاميذ إلى المشاركة في طرح الأسئلة حولها وتقديم التغذية الراجعة اللازمة، ثم بعد ذلك يتم تناول الوحدة التالية حيث أن ذلك من شأنه كما يرى هودسون (١٩٩٧) Hudson أن يؤدي إلى حدوث تحسن كبير في معارف ومعلومات غالبية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

أما البرنامج التدريبي ذاته فقد تم تطبيقه على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي أعضاء المجموعة التجريبية الذين يعانون من صعوبات التعلم في الدراسات الاجتماعية وذلك على مدى ٦٠ جلسة بواقع خمس جلسات أسبوعياً تم تطبيق كل منها خلال حصة دراسية واحدة . ويتألف البرنامج من ثلاث مراحل أساسية تضم كل منها عدداً من الجلسات، وتعمل على تحقيق هدف معين أو مجموعة أهداف تسهم في تحقيق الهدف العام للبرنامج . وتضم المرحلة الأولى ست جلسات (هي الجلسات ١ - ٦) تهدف إلى إعداد التلاميذ لتقبل التدريب المقدم لهم، والقيام بالأنشطة والمهام المستهدفة . كما أنها تعمل في الأساس على تحقيق التعارف، وتهيئة التلاميذ لتلقي البرنامج، والتقييم . وقد تم تخصيص الجلسات الثلاث الأولى للتعارف بين الباحث والأطفال، وإشاعة روح المودة والألفة بينهم، ومشاركتهم في ألعابهم . وتم خلال الجلسات الثلاث الباقية تقديم فكرة كاملة عن البرنامج، والهدف منه، والمطلوب منهم فضلاً عن التقييم حتى ينتقل الطفل إلى المرحلة التالية وهو مهيأ لها . فتم تقديم بعض الأفكار التي لا يتجاوز كل منها ثلاث أو أربع جمل أي مقطع محدد يقدم فكرة عامة، وكان يتم التعرف على الكلمات المتضمنة، ومعناها، وقراءة الجملة بصوت مرتفع، وإعادة قراءتها، وتوجيه الأسئلة من التلميذ حول ما تتضمنه، ثم تكرارها دون قراءتها من النص، وتحديد أهم المعلومات المتضمنة فيها . وكان يتم بعد ذلك عمل خريطة للنص المتضمن تشرح تسلسل ما يحويه من

أفكار . هذا وقد تم خلال هذه المرحلة نمذجة السلوك المطلوب، والتكرار، والتوجيه اللفظي، وتقديم التعزيز المادي والمعنوي للطفل عند قيامه بالاستجابة الصحيحة، وتكرار الاستجابة إذا لم يستطع الطفل أن يأتي بالاستجابة الصحيحة، واستخدام التغذية الراجعة إذا تطلب الأمر ذلك فضلاً عن تشجيع الطفل على مراقبة الذات مع الاهتمام بتصويب الأخطاء أولا بأول . وكان الباحث يدفع كل تلميذ إلى المشاركة، ويحثه على إبداء الرأي، ومحاولة مساعدة أقرانه ممن لم تتضح الفكرة لديهم بعد ، ولذا فقد تم استخدام بعض المعززات المادية والمعنوية .

ومن جانب آخر فقد تضمنت المرحلة الثانية من البرنامج خمساً وأربعين جلسة (هي الجلسات ٧- ٥١) موزعة على الموضوعات الثلاثة المتضمنة بالوحدة بما تضمه وتتضمنه من مهارات ومفاهيم ومعلومات مختلفة بحيث تم تخصيص خمس عشرة جلسة لكل موضوع، موزعة بواقع جلستين لتقديم الموضوع بصورة عامة وكأنه قصة أو حكاية (الجلستان ٧- ٨ للموضوع الأول – والجلستان ٢٢- ٢٣ للثاني – والجلستان ٣٧- ٣٨ للثالث) ، وخمس جلسات لتقديمه باستخدام المنظم البياني المستخدم فضلاً عن ست جلسات لمناقشة كل خطوة فيه مع التلاميذ بحيث تتداخل هذه الجلسات معاً فيتم تقديم فكرة معينة باستخدام المنظم البياني في جلسة، ويليها مناقشتها مع التلاميذ وتدريبهم عليها في جلسة أخرى، وهكذا مع التدريب على استخدام إستراتيجيتي تدوين الملاحظات المشار إليهما في هذا الصدد وهما إستراتيجيتا *AWARE ، LINKS* (الجلسات ٩- ١٩ للموضوع الأول – والجلسات ٢٤- ٣٤ للثاني – والجلسات ٣٩- ٤٩ للثالث) ، وجلستين للمراجعة على كل موضوع وتقييمه، وتحديد مدى التقدم الذي يمكن أن يكون قد حدث (الجلستان ٢٠- ٢١ للموضوع الأول – والجلستان ٣٥- ٣٦ للثاني – والجلستان ٥٠- ٥١ للثالث) .

وعند التدريب خلال هذه المرحلة تم إتباع العديد من الإجراءات المختلفة أو الخطوات المقننة التي ينبغي أن يسير المعلم أو المدرب وفقاً لها وذلك حال قيامه

بتدريب التلاميذ في هذه المرحلة العمرية وهو الأمر الذي يكون له أكبر الأثر عليهم حيث يكون من شأنه في المقام الأول أن يساعدهم في التعلم . ومن الملاحظ أن تلك الخطوات تسير وفق تسلسل معين يراعي حاجات هؤلاء التلاميذ، وخصائصهم وهو الأمر الذي يكون من شأنه أن يساعدهم على تعلم ذلك . وتتمثل هذه الخطوات فيما يلي :

١- يقوم المعلم أو الباحث (المدرب) بنمذجة السلوك المطلوب أمام الأطفال .

٢- يطلب من كل منهم أن يأتي بذلك السلوك أولاً .

٣- أن يعمل المعلم على مساعدة الأطفال كي يأتوا بسلوكيات شبيهة .

٤- أن يقوم بشرح، وتكرار، ونمذجة هذا السلوك لهم إذا رأى أنهم لا يزالون في حاجة إلى شرح ذلك السلوك وتوضيحه .

٥- أن يقوم بعد ذلك بإدخال تهجي الكلمات في تلك الألعاب.

٦- استخدام الصور كي تساعد في هذا الإطار .

٧- طرح العديد من الأسئلة التي تخدم هذا الغرض وذلك حول كل صورة .

٨- القيام بوضع ما تدل عليه كل صورة في جملة مفيدة.

٩- التحدث عن الأمر الذي تدل عليه كل صورة وإجراء حوار مفتوح حوله .

١٠- أن يسير المعلم في تلك الأنشطة وفقاً للتسلسل المنطقي لتلك المهارات .

وفضلاً عن ذلك فقد كان يتم تحديد بعض الواجبات المنزلية التي تتعلق بكل من هذه الأنشطة والمهام، ومراجعة تلك الواجبات في بداية كل جلسة من الجلسات التالية . هذا وقد تم تقييم أداء الأطفال خلال آخر جلسة من كل مجموعة حتى نتأكد من استيعابهم لما تم تقديمه لهم، وإعدادهم للجلسات التالية بما تضمه من مهام وأنشطة، وتدريبهم عليها مع تحديد واجبات منزلية يقوم بها التلاميذ، وتتم مراجعتها في بداية كل جلسة، وتصويب الأخطاء، وإتباع أسلوب التعديل المعرفي للسلوك عن طريق تشجيع الأطفال على مراقبة الذات، وتصويب الأخطاء، والتعلم الذاتي الذي تم التدريب عليه كإستراتيجية بذات الأسلوب الذي قدمه ميتشنبوم

Meichenbaum ووفقا في ذات الوقت لتلك الخطوات التي حددها لذلك رايان وآخرون .Rayan et.al والتي يعرض لها محمود عوض الله وآخرون (٢٠٠٣) كالتالي :

١- يقوم النموذج (الباحث أو المعلم) بأداء النشاط في الوقت الذي يتحدث فيه مع نفسه بصوت مرتفع.
٢- يقوم الطفل بملاحظته ثم تقليده حيث يؤدى الدور ذاته تحت إشراف النموذج .
٣- يقوم الطفل بذكر التعليمات لنفسه أثناء أدائه للعمل .
٤- يستخدم الطفل فنية الاستفهام الذاتي باستمرار فيقول " ما الذي يجب أن أفعله ؟ " .
٥- يقوم الطفل بأداء النشاط بنفسه مستخدماً ألفاظ أخرى غير التي كان النموذج يستخدمها .

وإلى جانب ذلك فقد تم تحديد آخر جلسة في كل مجموعة للتقييم كما هو متبع على امتداد البرنامج، وكان يتم تصويب الأخطاء باستمرار، وتقديم التدعيم أو التعزيز اللازم على الدوام .

أما المرحلة الأخيرة من البرنامج فقد شغلت الجلسات التسع الأخيرة (الجلسات ٥٢ - ٦٠)، وتم خلالها إعادة التدريب على كل موضوع من الموضوعات الثلاثة المتضمنة في ثلاث جلسات خاصة تتعلق إحداها باسترجاع المفاهيم، والثانية بتحديد أهم المعلومات المتضمنة، والثالثة بحل بعض التدريبات على هذا الموضوع أو ذاك وذلك بنفس الإجراءات المتبعة عند التدريب عليه في المرحلة الثانية، فتم التدريب على الموضوع الأول (الجلسات ٥٢- ٥٤)، والتدريب على الموضوع الثاني (الجلسات ٥٥- ٥٧)، والموضوع الثالث (الجلسات ٥٨- ٦٠) . ويكمن الهدف من إعادة تدريب الأطفال على ذلك خلال هذه المرحلة من البرنامج كما يرى عادل عبدالله (٢٠٠٠) في أن ذلك شأنه شان ما يحدث في البرامج الإرشادية

أو العلاجية يسهم في منع حدوث انتكاسة بعد انتهاء البرنامج، كما يعمل أيضاً على استمرار أثر البرنامج وفعاليته خلال فترة المتابعة، وقد يستمر إلى ما بعد تلك الفترة . وفي سبيل ذلك تم استخدام نفس الفنيات والخطوات التي تم استخدامها من قبل عند تدريب الأطفال على ذلك خلال المرحلة السابقة من البرنامج .

أ – برنامج التعليم العلاجي باستخدام منظم الوحدة، إعداد / الباحث

يتضمن البرنامج التدريبي الحالي عدداً من الأنشطة والمهام المختلفة التي تقوم في الأساس على استخدام منظم الوحدة كمثال لتلك الكيفية التي يمكن بموجبها للمنظم البياني أن يربط بين المفاهيم والحقائق المختلفة من الوحدة موضوع البرنامج بأسرها حتى يجعل من السهل على التلاميذ تذكر مثل هذه المعلومات . وقد تم استخدام إجراء منظم الوحدة هنا في سبيل مساعدة التلاميذ أعضاء المجموعة التجريبية الأولى على معرفة الوحدة وفهمها، وتقديمها، وإعادة صياغتها وفقاً لذلك وهو ما يكون من شأنه أن يساعدهم على القيام بالعديد من المهام الأكاديمية التي تقوم على فهم تلك الوحدة واستيعابها، ومن أهمها تلك الأنشطة الإثرائية التي يعرض الكتاب المدرسي لها . وسوف نعرض فقط للخطوط العريضة الخاصة بالبرنامج المستخدم، أما التفاصيل فهي موجودة لدى الباحث .

وقد تم تحديد ذلك بالنسبة للموضوع الأول كما يلي :

١- عمرو بن العاص قبل الإسلام .
٢- دخول عمرو بن العاص الإسلام .
٣- حالة مصر قبل الإسلام .
٤- عمرو بن العاص وفتح مصر .
٥- عمرو بن العاص والياً على مصر .
٦- حل تدريبات الكتاب المدرسي .

وبالنسبة للموضوع الثاني :

١- الصليبيون .

٢- العالم الإسلامي آنذاك .

٣- صلاح الدين الأيوبي .

٤- مواجهة الصليبيين والانتصار عليهم.

٥- حل تدريبات الكتاب المدرسي .

وبالنسبة للموضوع الثالث :

١- من هم المغول .

٢- زحف المغول على العالم الإسلامي .

٣- موقف قطز من المغول .

٤- الانتصار على المغول في موقعة عين جالوت .

٥- حل تدريبات الكتاب المدرسي .

وفي المرحلة الثالثة من البرنامج تمت المراجعة على أهم المفاهيم الواردة في الوحدة، ثم القيام باسترجاع أهم المعلومات المتضمنة، وأخيراً حل تدريبات عامة على الوحدة موضوع البرنامج .

ب – برنامج التعليم العلاجي باستخدام المخطط أو الرسم التوضيحي للمفهوم

إعداد / الباحث

يتضمن البرنامج التدريبي الحالي عدداً من الأنشطة والمهام المختلفة التي تقوم في الأساس على المخطط أو الرسم التوضيحي للمفهوم وهو ما يتضمن عدداً من المكونات تتضمن كلمات مفتاحية ترتبط بالمفهوم، والخصائص التي تتضح في الغالب، وتلك التي تتضح أحياناً فضلاً عن الخصائص التي لا تتضح بالنسبة لذلك المفهوم، أي أنه يوضح الأمثلة واللاأمثلة فيما يتعلق بذلك المفهوم، ويتيح الفرصة للممارسة في وجود مثال جديد، ويعطي الفرصة للتلميذ كي يقدم تعريفاً لذلك المفهوم بكلماته هو مما يساعد التلاميذ في التركيز على فهم الخصائص الهامة التي يتسم بها الموضوع الذي تتم دراسته . وقد تم استخدام هذا الإجراء هنا في

سبيل مساعدة التلاميذ أعضاء المجموعة التجريبية الثانية على معرفة الوحدة وفهمها، وتقديمها، وإعادة صياغتها وفقاً لذلك وهو ما يكون من شأنه أن يساعدهم على القيام بالعديد من المهام الأكاديمية التي تقوم على فهم تلك الوحدة واستيعابها، ومن أهمها تلك الأنشطة الإثرائية التي يعرض الكتاب المدرسي لها . وسوف نعرض فقط للخطوط العريضة الخاصة بالبرنامج المستخدم، أما التفاصيل فهي موجودة لدى الباحث .

وقد تم تحديد ذلك بالنسبة للموضوع الأول كما يلي :

١- الهجرة - غزوة .

٢- صلح الحديبية .

٣- البيزنطيون .

٤- حصن بابليون .

٥- الوالي .

٦- حل تدريبات الكتاب المدرسي .

وبالنسبة للموضوع الثاني :

١- الصليبيون .

٢- إمارة صليبية .

٣- بطل من أبطال الإسلام .

٤- معركة حطين .

٥- سماحة الإسلام .

٦- حل تدريبات الكتاب المدرسي .

وبالنسبة للموضوع الثالث :

١- المغول .

٢- الديانات السماوية .

٣- هولاكو .

٤- قطز .

٥- عين جالوت .

٦- حل تدريبات الكتاب المدرسي .

وفي المرحلة الثالثة من البرنامج تمت المراجعة على أهم المفاهيم الواردة في الوحدة، ثم القيام باسترجاع أهم المعلومات المتضمنة، وأخيراً حل تدريبات عامة على الوحدة موضوع البرنامج .

هذا وقد قام الباحث عند إجراء البرنامج التدريبي الحالي بعرضه على مجموعة من المحكمين، وبعد إقراره من جانبهم قام بدراسة استطلاعية على عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الذين يعانون من صعوبات التعلم في الدراسات الاجتماعية (ن= ٣) غير أولئك الأطفال الذين تضمنتهم العينة النهائية للدراسة، وقام بقياس مستوى قدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية قبل تطبيق البرنامج وبعده . وأوضحت النتائج فعالية البرنامج المستخدم في تحسين مستوى تلك القدرة لدى أولئك الأطفال . ويوضح الجدول التالي هذه النتائج .

جدول (٣) قيم W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات عينة الدراسة الاستطلاعية (منظم الوحدة) في القياسين القبلي والبعدي لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية (ن= ٣)

القياس	متوسط الرتب	مجموع الرتب	الإشارات		W	Z	الدلالة
القبلي	صفر	صفر	-	٠	صفر	-١,٦٣٣	٠,٠٥
البعدي	٢,٠٠	٦,٠٠	+	٣			
			=	٠			

جدول (٤) قيم W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات عينة الدراسة الاستطلاعية (المخطط أو الرسم التوضيحي للمفهوم) في القياسين القبلي والبعدي لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية (ن= ٣)

القياس	متوسط الرتب	مجموع الرتب	الإشارات	W	Z	الدلالة
القبلي	صفر	صفر	- ٠	صفر	١,٦٢٦ -	٠,٠٥
البعدي	٢,٠٠	٦,٠٠	+ ٣			
			= ٠			

ثالثاً : منهج الدراسة والتصميم التجريبي :

تعتمد الدراسة الراهنة على المنهج التجريبي باعتبارها تجربة هدفها التعرف على فعالية برنامجين للتعليم العلاجي (كل منهما كمتغير مستقل) في تنمية مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الذين يعانون من صعوبات التعلم في الدراسات الاجتماعية (كمتغير تابع) . كما أنها تعتمد في ذات الوقت على المنهج المقارن وذلك للتعرف على الفرق بين أثر هذين البرنامجين على المتغير التابع . كذلك تعتمد الدراسة في الوقت ذاته على تصميم تجريبي ذي ثلاث مجموعات متجانسة؛ اثنتين تجريبيتين والثالثة ضابطة، وعلى تصميم ذي مجموعتين متجانستين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وكذلك تصميم المجموعة الواحدة .

رابعاً : خطوات الدراسة :

تم إتباع الخطوات التالية في سبيل القيام بهذه الدراسة وتنفيذها :

١- تحديد وإعداد الأدوات المستخدمة، والتأكد من صلاحية مقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية للاستخدام مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم .

٢- إعداد برنامجي التعليم العلاجي المستخدمين والتأكد من صلاحيتهما .

٣- اختيار أفراد العينة من بين أطفال الصف الخامس الابتدائي .

٤- قياس مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى أفراد العينة .

٥- إجراء المجانسة بين مجموعات الدراسة .

٦- تطبيق المقاييس المستخدمة .

٧- التطبيق القبلي لمقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية على أفراد العينة .

٨- تطبيق برنامجي التعليم العلاجي المستخدمين على المجموعتين التجريبيتين دون المجموعة الضابطة .

٩- التطبيق البعدي لمقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية على أفراد العينة .

١٠- تصحيح الاستجابات التي أتى بها الأطفال، وجدولة الدرجات، وإجراء العمليات الإحصائية المناسبة عليها.

١١- استخلاص النتائج وتفسيرها .

١٢- صياغة بعض التوصيات والمقترحات التي نبعت مما أسفرت عنه هذه الدراسة الراهنة من نتائج .

هذا وقد تمثلت الأساليب الإحصائية التي تم اللجوء إليها في سبيل الوصول إلى نتائج هذه الدراسة فيما يلي :

- كروسكال – واليز *Kruskal-Wallis (H)*
- اختبار مان – وتيني *Mann- Whitney (U)* .
- اختبار ولكوكسون *Wilcoxon (W)* .
- قيمة Z .

النتائـــج

أولاً : نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب الدرجات الدالة على مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية بين كل مجموعة تجريبية على حدة وبين المجموعة الضابطة في القياس البعدى

لصالح كل مجموعة تجريبية على حدة " . وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام الأساليب اللابارامترية التي سبقت الإشارة إليها وكانت النتائج كما يلي :

جدول (٥) نتائج تحليل التباين بطريقة كروسكال - واليز (H) للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث في القياس البعدي لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية (ن١= ن٢= ن٣= ١٠)

المجموعة	م الرتب	مج الرتب	ك	كا2	د.ح	هـ H	الدلالة
الأولى	٢٠,٣٥	٢٠٣,٥	٤١٤١,٢٢٥	١٩,٤٤٧	٢	١٩,٣٦١	٠,٠١
الثانية	٢٠,٦٥	٢٠٦,٥	٤٢٦٤,٢٢٥				
الثالثة	٥,٥٠	٥٥,٠	٣٠٢,٥٠٠				

ويتضح من الجدول أن قيمة هـ (H) للفرق بين متوسطات رتب درجات هذه المجموعات في القياس البعدي لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية دالة عند ٠,٠١ ، ويوضح الجدول التالي اتجاه دلالة هذه الفروق وذلك بالنسبة للمجموعات الثلاث .

جدول (٦) قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث في القياس البعدي لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية (ن١= ن٢= ن٣= ١٠)

المجموعة	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة
الأولى	١٠,٣٥	١٠٣,٥٠	٤٨,٥٠	١٠٣,٥	٠,١١٤ -	غير دالة
الثانية	١٠,٦٥	١٠٦,٥٠				
الأولى	١٥,٥٠	١٥٥	صفر	٥٥	٣,٧٨٥ -	٠,٠١
الثالثة	٥,٥٠	٥٥				
الثانية	١٥,٥٠	١٥٥	صفر	٥٥	٣,٧٨٨ -	٠,٠١
الثالثة	٥,٥٠	٥٥				

ويتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية، بينما توجد فروق دالة عند ٠,٠١ بين المجموعة الثالثة أو الضابطة وكل منهما على حدة لصالح المجموعة ذات المتوسط الأكبر في كل حالة . وبالرجوع إلى متوسطات درجات المجموعات الثلاث في الاختبار نجدها على التوالي ١٣٥,١ ، ١٣٣,٩ ، ٩٣,٢ وبالتالي تصبح هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية في كل حالة . وتؤكد هذه النتيجة صحة الفرض الأول .

ثانياً : نتائج الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب الدرجات الدالة على مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية لكل مجموعة تجريبية على حدة في القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى بالنسبة لكل مجموعة " . ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام قيم U ، W ، Z ، وكانت النتائج كما يلي :

جدول (٧) قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات كل مجموعة تجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية (ن١= ن٢ = ١٠)

المجموعة	القياس	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة
التجريبية الأولى	البعدي	١٥,٥٠	١٥٥	صفر	٥٥	٣,٧٨٥-	٠,٠١
	القبلي	٥,٥٠	٥٥				
التجريبية الثانية	البعدي	١٥,٥٠	١٥٥	صفر	٥٥	٣,٧٨٨-	٠,٠١
	القبلي	٥,٥٠	٥٥				

ويتضح من الجدول وجود فروق دالة عند ٠,٠١ بين كل مجموعة تجريبية على حدة في القياسين القبلي والبعدي وذلك لصالح القياس ذي المتوسط الأكبر . ولما كان متوسطا الدرجات في القياسين القبلي والبعدي على التوالي للمجموعة التجريبية الأولى ١٣٥,١ ، ٩٣,٨ وللمجموعة التجريبية الثانية ١٣٣,٩ ،

٩٣,٠١ تصبح الفروق لصالح القياس البعدي بالنسبة لكل مجموعة وهو ما يحقق صحة هذا الفرض .

ثالثاً : نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب الدرجات الدالة على مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية للمجموعة التجريبية الأولى (منظم الوحدة) والمجموعة التجريبية الثانية (المخطط أو الرسم التوضيحي للمفهوم) في القياس البعدى " . وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام نفس الإجراء السابق، وكانت النتائج كما يوضحها الجزء الأول من جدول (٦) والتي توضح عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في القياس البعدي لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وهو ما يحقق صحة هذا الفرض .

رابعاً : نتائج الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب الدرجات الدالة على مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية للمجموعة الضابطة في القياسين القبلى والبعدى " . ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام نفس الإجراء السابق، وكانت النتائج كما يلي :

جدول (٨) قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية

القياس	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة
البعدي	١١,٢٠	١١٢,٠٠	٤٣,٠٠	٩٨,٠٠	-٠,٥٤٣	غير دالة
القبلي	٩,٨٠	٩٨,٠٠				

ويتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وهو ما يحقق صحة الفرض الرابع .

خامساً : نتائج الفرض الخامس :

ينص الفرض الخامس على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب الدرجات الدالة على مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية لكل مجموعة تجريبية على حدة في القياسين البعدى والتتبعى " . ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام نفس الإجراء المتبع في اختبار صحة الفرض السابق، وكانت النتائج كما يلي :

جدول (٩) قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية (ن١ = ن٢ = ١٠)

المجموعة	القياس	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة
التجريبية الأولى	البعدي	١٠,٣٥	١٠٣,٥	٤٨,٥	١٠٣,٥	-٠,١١٥	غير دالة
	التتبعي	١٠,٦٥	١٠٦,٥				
التجريبية الثانية	البعدي	١٠,٣٥	١٠٣,٥	٤٨,٥	١٠٣,٥	-٠,١١٤	غير دالة
	التتبعي	١٠,٦٥	١٠٦,٥				

ويتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وهو ما يحقق صحة هذا الفرض .

مناقشة النتائج وتفسيرها

تعمل المنظمات المتقدمة كما تشير نجاة شاهين (١٩٩١) على تنظيم عملية التعلم، وتصنيف المفاهيم بصورة يسهل دمجها مع المفاهيم المختزنة في البنية المعرفية، وتسهيل تعلم واستيعاب المفاهيم من جانب التلاميذ ، وتقليل الفجوة بين الخبرات والمعلومات المختزنة في البنية المعرفية للمتعلم والمعلومات المراد تعلمها لكي يصبح قادرا على تلقى واستقبال معلومات جديدة، وتقديم ركيزة فكرية مناسبة تساعد على إمكانية تمييز المادة الجديدة عن المعلومات القديمة التي توجد

لدى الفرد ، وتنشيط المفاهيم التي تعلمها التلميذ فيما سبق وتحريكها لتبرز على السطح حتى يسهل ربطها بالمفاهيم الجديدة .

هذا وقد أكدت العديد من الدراسات في مجال المنظمات المتقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم على أهمية هذا المنظم المتقدم كأسلوب للتدريب والتعلم والتذكر، وأن له فعاليته في تنمية الكثير من المهارات المختلفة، وتنمية الدافعية والفهم، وتحسين الأداء ، واكتساب الكثير من السلوكيات الجديدة والمرغوبة حيث تعمل المنظمات البيانية مثلاً كما يرى هالاهان وآخرون (٢٠٠٧) Hallahan et.al. على تزويد التلاميذ بالتمثيلات البصرية اللازمة لكل من المفاهيم والحقائق. وتقوم بالتوضيح البصري لتلك الكيفية التي ترتبط بها المعلومات في إطار تركيب أو بنية منطقية معينة، وتوضح العلاقات المفاهيمية في هذا التركيب . ومن جهة أخرى فإنها تساعد المعلمين على تخطيط الوحدة، وتقديمها، وبنائها أو صياغتها، وتساعد التلاميذ على القيام بالعديد من المهام الأكاديمية التي تعتمد على ما يكونوا قد درسوه إذ تساعدهم في التركيز على فهم الخصائص الهامة التي يتسم بها موضوع معين مما يساعدهم على إعادة طرح المشكلة من جديد، وتحديد الحلول البديلة، واختيار أفضلها وهو ما يعني تحسن مستوى قدرتهم على حل المشكلات وخاصة المشكلات الاجتماعية، وتطور سلوك حل المشكلات من جانبهم .

وقد أسفرت نتائج الدراسة الراهنة عن فعالية المنظمات المتقدمة (منظم الوحدة ــ المخطط أو الرسم التوضيحي للمفهوم) في تنمية مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في الدراسات الاجتماعية حيث وجدت فروق دالة بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لكل مجموعة تجريبية على حدة لصالح القياس البعدي، وبين متوسطي رتب درجات القياس البعدي بين كل مجموعة تجريبية على حدة والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة في القياس البعدي بين نمطي المنظمات البيانية المستخدمين، ولا بين القياسين

القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة، أو القياسين البعدي والتتبعي لكل مجموعة تجريبية على حدة .

وتتفق هذه النتائج إجمالاً مع ما أسفرت عنه نتائج دراسات عادل عبدالله (٢٠٠٨) ، وفرانكل وآخرين (١٩٩٧) Frankel et.al. ، وجول وجاروس (٢٠٠٥) Gol& Jarus ، ورودولف (٢٠٠٥) Rudolph ، وكارنين وآخرين (١٩٩٨) Carnine et.al. ، وسليمان (٢٠٠٧)، وفيريتي وآخرين (٢٠٠١) Ferretti et.al. ، وماسترويبيري وسويدا وآخرين (٢٠٠٠) Mastropieri, Sweda et.al. ، وماستربيري وآخرين (١٩٩٧) Mastropieri et.al. ، وهودسون (١٩٩٧) Hudson ، ولينز وآخرين (١٩٩٤) Lenz et.al. .

ويمكن تفسير ذلك بأن التعليم أو التدريس العلاجي من شأنه أن يؤثر إيجاباً في قدرة هؤلاء التلاميذ على حل المشكلات الاجتماعية، وأن يحد بدرجة ملحوظة من القصور الاجتماعي الذي يعانون منه فضلاً عن أن استخدام المنظمات المتقدمة بأنواعها معهم دون فرق في مجال الدراسات الاجتماعية على وجه التحديد من شأنه أن يؤثر إيجاباً في قدرتهم على حل المشكلات عامة وقدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية بصفة خاصة . ومن ثم فإن هذه الفعالية من شأنها أن تسهم في تحقيق قدر مناسب من التوافق الاجتماعي من جانبهم يمكنهم من الاندماج مع الآخرين حيث أن مثل هذه البرامج المستخدمة قد ساهمت كثيراً في تنمية العمليات المعرفية المختلفة لدى هؤلاء التلاميذ، واستخدام استراتيجيات للفهم وتدوين الملاحظات قد أدى بهم إلى الانتقال لمستويات أعلى من التمثيل المعرفي للمعلومات فأصبح بمقدورهم تصنيف تلك المعلومات، والمواءمة بينها وبين المعلومات السابقة، وتوليد أو اشتقاق معلومات جديدة، واستخدامها وتوظيفها بشكل جيد في بعض الأحيان في سبيل حل المشكلات المختلفة وخاصة المشكلات الاجتماعية مما ساهم في انغماس هؤلاء الأطفال في البرنامج والاستفادة مما تم تقديمه لهم خلاله، كما أن الاستراتيجيات والفنيات المتبعة في سبيل ذلك قد ساعدت

كثيرا في تحقيق مثل هذه النتائج مما أدى إلى تحسن مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية من جانبهم . ونظرا لأن الإجراءات المتبعة كانت واحدة فقد أدى الأسلوبان كلاهما إلى نفس النتيجة تقريباً دون وجود فروق دالة بين أثر كل منهما وهو ما أكدته نتائج الفرض الثالث .

ومن جهة أخرى فإن نتائج الفرض الرابع تدعم بشكل غير مباشر فعالية كل برنامج للتعليم العلاجي تم استخدامه حيث كشفت عن أن المجموعة الضابطة والتي لم تتعرض للبرنامج لم يحدث لأعضائها أي تغير له دلالته وذلك في مستوى قدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية في حين وجدنا كما أوضحت نتائج الفرض الثاني أنه قد حدث تحسن دال في مستوى تلك القدرة لكل مجموعة تجريبية على حدة في القياس البعدي على أثر تعرضهم للبرنامج . أما نتائج الفرض الخامس فقد كشفت عن عدم وجود فروق دالة بين متوسطي رتب درجات كل مجموعة تجريبية على حدة في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وهو ما قد يرجع في الواقع إلى ما تم خلال المرحلة الأخيرة من البرنامج من إعادة تدريب أفراد هذه المجموعة أو تلك على تلك الأنشطة والمهام والاستراتيجيات التي تضمنها البرنامج وذلك بعد تدريبهم عليها خلال المرحلة السابقة من البرنامج وهو الأمر الذي ساهم بشكل أساسي في استمرار أثر ذلك التدريب كما يرى عادل عبدالله (٢٠٠٠) إلى ما بعد انتهاء البرنامج وخلال فترة المتابعة، وأدى بجانب ذلك إلى عدم حدوث انتكاسة بعد انتهائه، بل والأهم من ذلك أنه قد أدى إلى استمرار هذا التحسن .

هذا ويلفت الباحث الأنظار إلى إمكانية إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول برامج للتعليم العلاجي التي تقوم على استخدام أنماط مختلفة من المنظمات المتقدمة تعمل في الأساس على علاج جوانب أخرى من جوانب القصور لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، أو تسهم في تنمية بعض جوانب القوة التي قد يبدونها والتي تميزهم .

التوصيـــات

صـاغ الباحث التوصيات التالية في ضوء ما أسفرت عنه هذه الدراسة الراهنة من نتائج .

١- أن تراعي برامج التعليم العلاجي التي يتم تقديمها للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مستوى مهاراتهم وقدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية .

٢- أن يتم الاهتمام باستخدام برامج للتعليم العلاجي تقوم على أحد أنماط المنظمات المتقدمة مما يسهم بدوره في تنمية مستوى العمليات المعرفية المختلفة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، ويعمل بالتالي على تنمية قدرتهم على حل المشكلات عامة والمشكلات الاجتماعية بصفة خاصة .

٣- أن تهتم تلك البرامج بتدريب هؤلاء التلاميذ على استخدام مثل هذه المنظمات المتقدمة، وما تضمه وتتضمنه من استراتيجيات مختلفة مما يسهم في تنمية مستوى قدرتهم على فهم الواقع، ومواجهة ضغوطه، والارتباط بهذا الواقع، والانتماء للمجتمع .

٤- أن يتم خلال مثل هذه البرامج تعليم الاستراتيجيات الخاصة بالفهم، وتدوين الملاحظات، وأن يتم تدريبهم على ذلك جيداً كي يتمكنوا من فهم فحوى ما يتم تقديمه لهم .

٥- أن تهتم مثل هذه البرامج التي يتم تقديمها لأولئك التلاميذ بالتمثيل المعرفي للمعلومات، وتجهيز المعلومات ومعالجتها في ضوء ذلك .

* * *

مراجـع الفصـل الثالـث

أنـور محمـد الـشرقاوي (١٩٨٨)؛ الـتعلم : نظـريات وتطبـيقات . القاهـرة: مكتـبة الأنجلو المصرية .

دانـيال هالاهـان، وجـون لـويد، وجـيمس كـوفمان، ومارجـريت ويـس، وإلـيزابيث مارتنيز (٢٠٠٧)؛ صعوبات التعلم؛ مفهومها- طبيعتها- التعليم العلاجي . ترجمة عادل عبدالله محمد . عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

دانـيال هالاهـان، وجـيمس كـوفمان (٢٠٠٧)؛ سـيكلوجية الأطفـال غيـر العاديـين وتعليمهم . تـرجمة عادل عبدالله محمد . عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

رضا عبدالله أبوسريع (٢٠٠٤)؛ تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS . عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

سـليمان محمـد سـليمان (٢٠٠٧)؛ فعالـية بـرنامج تدريبـي باسـتخدام المـنظمات المتقدمة فـي تحسين سـعة الذاكـرة وأثـره علـى التحـصيل وبقـاء أثـر التعلم لـدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية جامعة بني سويف، م٣، ع ١٢ .

عادل عبدالله محمد (٢٠٠٨) ؛ فعاليـة برنامج للتعليم العلاجـي في تنمية المهارات الاجتماعيـة لتلاميـذ المرحلة الابتدائية ذوي صـعوبات الـتعلم وأثره على معـدل سـلوكهم المـشكل . نـدوة علـم الـنفس وقـضايا التنمـية الفـردية والمجتمعية، كلية التربية جامعة الملك سعود بالرياض ١٥- ١٧/ ٤ .

عـادل عبدالله محمد (٢٠٠٦) ؛ قصور المهـارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضـة وصـعوبات التعلم . القاهرة: دار الرشاد .

عـادل عبدالله محمد (٢٠٠٣) ؛ تعـديل الـسلوك للأطفـال المتخلفين عقلياً باستخدام جداول النشاط المصورة . القاهرة : دار الرشاد .

عادل عبدالله محمد (٢٠٠٠) ؛ العلاج المعرفي السلوكي ، أسس وتطبيقات . القاهرة : دار الرشاد .

عادل محمد العدل (٢٠٠١)؛ تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة . مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، ع ٢٥ ، ج١ .

عادل محمد العدل (١٩٩٨) ؛ القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي والمسئولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعي والتحصيل الدراسي . مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، ع ٢٢ ، ج ٢ .

عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠١) ؛ سيكلوجية ذوي الاحتياجات الخاصة . القاهرة: مكتبة زهراء الشرق .

فؤاد أبو حطب وأمال صادق (١٩٨٠)؛ علم النفس التربوي، ط ٦ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

لويس كامل مليكة (١٩٩٨)؛ دليل مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء، الصورة الرابعة. المراجعة الأولى، ط ٢ – القاهرة : مطبعة فيكتور كيرلس .

مارجريت موتي، وهارولد سيزلنج، ونورما سبالدينج (١٩٩٩)؛ اختبار المسح النيورولوجي السريع. تعريب عبدالوهاب محمد كامل، القاهرة : دار النهضة المصرية .

محمد بيومي خليل (٢٠٠٠)؛ استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية. في " محمد بيومي خليل : سيكلوجية العلاقات الأسرية. القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع " .

محمود عوض الله سالم، ومجدي محمد الشحات، وأحمد حسن عاشور (٢٠٠٣)؛ صعوبات التعلم؛ التشخيص والعلاج . عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

نجاة حسن شاهين (١٩٩١): أثر استخدام المنظمات المعرفية على التحصيل في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الثانوي . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الإسكندرية .

Boudah, D. J., Lenz, B. K., Bulgren, J. A., Schumaker, J. B.,& Deshler, D. D. (2000), Don`t water down! Enhance content learning through the unit organizer routine. *Teaching Exceptional Children*, 12 (3), 48- 56.

Bulgren, J.& Lenz, B. (1996), Strategic instruction in the content areas. In D. D. Deshler, E. S. Ellis,& B. K. Lenz (Eds.), *Teaching adolescents with learning disabilities: Strategies and methods* (2nd ed.). Denver: CO: Love.

Carnine, D. W., Crawford, D. B., Harniss, M. K., Hollenbeck, K. L.,& Miller, S. K.(1998), Effective strategies for teaching social studies. In E. J. Kameenui& D. W. Carnine (Eds.), *Effective teaching strategic that accommodate diverse learners*. Upper Saddle River, NJ: Mreeill.

Ferretti, R. P., MacArthur, C. D.,& Okolo, C. M. (2001), Teaching for historical understanding in inclusive classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 24, 59- 71.

Hallahan, D.P.& Kauffman, J.M.(2003), *Exceptional learners; Introduction to special education* (9th ed.). New York: Allyn & Bacon.

Hallahan, D., Kauffman, J., Lloyd, J., Marteniz, E.,& Weiss, M. (2005), *Learning Disabilities; Foundations, Characteristics, and Effective teaching* (3rd ed.). New York: Allyn & Bacon.

Hayes, J. R. (1989), *The complete problem solver*. New Jersey: Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates Publishers .

Hudson, P. (1997), Using teacher- guided practice to help students with learning disabilities acquire and retain social studies content. *Learning Disability Quarterly*, 20, 23- 31.

Kameenui, E. J. (1996), Shakespeare and beginning reading: The readiness is all. *Teaching Exceptional Children*, 27 (2), 3- 21.

Lenz, B. K., Bulgren, J. A., Schumaker, J. B., Deshler, D. D.,& Boudah, D. J. (1994), *The content enhancement series: The unit organizer routine*. Lawrence, KS: Edge Enterprises.

Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E.,& Whedon, C. (1997), Using mnemonic strategies to teach information about US

presidents: A classroom- based investigation. *Learning Disability Quarterly*, 20, 13- 21.

Mastropieri, M. A., Sweda, J.,& Scruggs, T. E. (2000), Putting mnemonic strategies to work in an inclusive classroom. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15, 69- 74.

O`Brien, J. (2000), Enabling all students to learn in the laboratory of democracy. *Invention in School and Clinic*, 35, 195- 205.

Scruggs, T. E. (2002), On babies and bathwater : addressing the problem of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 18 (2), 176- 184.

Smith, S. (2000), *Is my child kindergarten ready* ? Long Beach, California: Pediatric Medical Center.

Suritsky, S. K.& Hughes, C. A. (1997), Notetaking strategy instruction. In D. D. Deshler, E. S. Ellis,& B. K. Lenz (Eds.), *Teaching adolescents with learning disabilities: Strategies and methods* (2nd ed.). Denver, CO: Love.

Swanson, H. L. (2000), What instruction works for students with learning disabilities? Summarizing the results from a meta-analysis of intervention studies. In R. Gersten, E. P. Schiller,& S. Vaughn (Eds.), *Contemporary special education research: Syntheses of the knowledge base on critical instructional issues*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Torgesen, J. K., Wagner, R. K.,& Rashotte, C. A.(1994), Longitudinal studies of phonological processing and reading . *Journal of Learning Disabilities*, 27, 276- 286.

* * *

ملخــــص

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من فعالية برنامجين للتعليم العلاجي يقومان على استخدام المنظمات البيانية (منظم الوحدة – المخطط أو الرسم التوضيحي للمفهوم) كمنظمات متقدمة مع تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في الدراسات الاجتماعية، واختبار أثر كل منهما ومدى فعاليته في تنمية مستوى قدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية، والمقارنة بينهما في ضوء ذلك، والتعرف على مدى بقاء أثر هذا التدريب والتعليم لدى هؤلاء التلاميذ . وتتألف عينة هذه الدراسة من ٣٠ طفلاً من الذكور بالصف الخامس الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم في الدراسات الاجتماعية من إدارات الزقازيق، وأبي حماد، وفاقوس التعليمية بمحافظة الشرقية موزعة على ثلاث مجموعات متساوية عدداً، ومتجانسة؛ الأولى والثانية تجريبيتين [تم تطبيق منظم الوحدة على الأولى (الزقازيق)، وتطبيق المخطط أو الرسم التوضيحي للمفهوم على الثانية (أبو حماد)]، وكانت الثالثة ضابطة (فاقوس) . وتتراوح أعمارهم الزمنية بين عشر سنوات إلى عشر سنوات وعشرة شهور بمتوسط عمري ١٠,٤٧ سنة وانحراف معياري ٢,٣٣ .

وقد تم استخدام الأدوات التالية :

١- اختبار ستانفورد- بينيه للذكاء (الصورة الرابعة)، تعريب مليكة (١٩٩٨) .

٢- مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة، إعداد خليل (٢٠٠٠).

٣- اختبار المسح النيورولوجي السريع، إعداد موتي وآخرون، تعريب كامل (١٩٩٩) .

٤- مقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية، تعريب العدل (١٩٩٨) .

٥- برامج التعليم العلاجي المستخدمة ، إعداد / الباحث (برنامج التعليم العلاجي باستخدام منظم الوحدة - برنامج التعليم العلاجي باستخدام المخطط أو الرسم التوضيحي للمفهوم) .

وتعتمد الدراسة الراهنة بذلك على المنهج التجريبي، كما أنها تعتمد في ذات الوقت على المنهج المقارن وذلك للتعرف على الفرق بين أثر البرنامجين المستخدمين على المتغير التابع . وقد أسفرت النتائج عن فعالية المنظمات البيانية كمنظمات متقدمة (منظم الوحدة ـ المخطط أو الرسم التوضيحي للمفهوم) في تنمية مستوى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في الدراسات الاجتماعية حيث وجدت فروق دالة عند ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لكل مجموعة تجريبية على حدة لصالح القياس البعدي، وبين متوسطي رتب درجات القياس البعدي بين كل مجموعة تجريبية على حدة والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة في القياس البعدي بين نمطي المنظمات البيانية المستخدمين، ولا بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة، أو القياسين البعدي والتتبعي لكل مجموعة تجريبية على حدة .

* * *

فعالية برنامج للتعليم العلاجى فى تنمية المهارات الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم وأثره على معدل سلوكهم المشكل

مُقَدِّمَة

تعتبر المهارات الاجتماعية *social skills* من المهارات ذات الأهمية في حياة الإنسان عامة حيث هي التي تساعده على أن يتحرك نحو الآخرين فيتفاعل، ويتعاون معهم، ويشاركهم ما يقومون به من أنشطة، ومهام، وأعمال مختلفة، ويتخذ منهم الأصدقاء، ويقيم معهم العلاقات، وينشأ بينهم الأخذ والعطاء فيصبح بالتالي عضواً فعالاً في جماعته يؤثر في أعضائها الآخرين، ويتأثر بهم، ويعبر عن مشاعره، وانفعالاته، واتجاهاته نحوهم . ويمكنه هذا الإقبال عليهم من مواجهة ما يمكن أن يصادفه من مشكلات اجتماعية مختلفة، ومن التوصل إلى الحلول الفعالة لمثل هذه المشكلات وهو الأمر الذي يساعده في تحقيق قدر معقول من الصحة النفسية يمكنه في النهاية من تحقيق التكيف والتوافق مع جماعته أو بيئته بما فيها، ومن فيها .

ويمثل قصور المهارات الاجتماعية عائقاً كبيراً أمام تحرك الفرد نحو الآخرين، بل إنه قد يجعله بدلاً من ذلك إما أن يتحرك بعيداً عنهم، أو يتحرك ضدهم فينعزل عنهم، أو يعتدي عليهم وهو الأمر الذي قد يحول دون توافقه معهم، أو تكيفه مع البيئة . وجدير بالذكر أن هناك العديد من المشكلات التي تتعلق بالإدراك الاجتماعي، أو التفاعل الاجتماعي قد تواكب صعوبات التعلم أو تلك المخاطر المرتبطة بها، وتتزامن معها . ومع أن مثل هذه المشكلات ترتبط في الأساس بالمهارات الاجتماعية، وترجع إليها، فإنها رغم ذلك لا تمثل أي صعوبة من صعوبات التعلم وإن كانت تؤدي في النهاية إلى العديد من المشكلات الاجتماعية والانفعالية لمثل هؤلاء الأطفال حيث يترتب عليها ويرتبط بها العديد من السلوكيات غير المناسبة أو السلوكيات المشكلة وهو الأمر الذي يؤثر سلباً على توافقهم الشخصي والاجتماعي . ويمكن القيام بتنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم عن طريق العديد من البرامج التدريبية أو برامج

التعليم العلاجي التي نستخدمها لهذا الغرض مما يكون من شأنه أن يؤدي إلى الحد من جانب كبير من القصور في هذا الجانب، فيسهم بالتالي في تعديل الكثير مما يصدر عنهم من سلوكيات اجتماعية سلبية مختلفة وفي مقدمتها السلوك المشكل . وبذلك يعد التعليم العلاجي من أهم ما يمكن اللجوء إليه لهذا الغرض مع هؤلاء الأطفال حيث له أثره الإيجابي في الحد من تلك الآثار السلبية التي تترتب على مشكلاتهم السلوكية المختلفة، بل وله أثره في الحد من معدل سلوكهم المشكل ذاته.

الإطار النظري

تعتبر صعوبات التعلم إحدى فئات التربية الخاصة، بل إنها تعد من أكثر تلك الفئات عدداً، وهي كإعاقة تستمر مدى الحياة، وقد يصاحبها بعض المشكلات الأخرى في الإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي، والتنظيم الذاتي وهي المشكلات التي لا تمثل في حد ذاتها أي صعوبة من صعوبات التعلم . ومع ذلك فإن وجودها يعتبر أمراً خطيراً قد يؤدي إلى تفاقم ما يتعرض الطفل له من مشكلات، وما يعانيه من آثار تترتب عليها . وبالتالي يصبح من الأكثر احتمالاً أن يعاني أولئك الأطفال ذوو صعوبات التعلم من قصور مماثل في مهاراتهم الاجتماعية قد يعرضهم لأنماط أخرى من المشكلات ذات التأثير السلبي عليهم .

وعلى الرغم من أن هناك نسبة لا بأس بها من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات اجتماعية انفعالية ذات دلالة فإنهم كفئة يعدون أكثر عرضة لمثل هذه المشكلات قياساً بأقرانهم العاديين . ويشير سريدهار وفون (٢٠٠١) Sridhar &Vaughn إلى أن تأثير تلك المشكلات على أولئك الأطفال الذين يخبرون المشكلات السلوكية يستمر لفترة طويلة، كما أنه قد يكون مدمراً، وإلى جانب ذلك فإن مثل هذه المشكلات تعرضهم للرفض من جانب الأقران في السنوات الأولى من عمرهم، وتؤدي بهم أيضاً إلى انخفاض مفهومهم لذواتهم . أما في مرحلة الرشد على الجانب الآخر فيشير ماكجرادي وآخرون (٢٠٠١) Mc Grady et.al. إلى أن تلك الآثار التي تخلفها سنوات الرفض يمكن أن تكون

مؤلمة بالنسبة لهم، ولا يمكن نسيانها بسهولة. ومن ثم يصبح اتخاذ الأصدقاء أو حتى القيام بالتفاعلات الاجتماعية المختلفة معهم عملية صعبة للغاية بالنسبة لهم إذ أنهم عادة ما يتعرضون للخجل في المدرسة أو الروضة نتيجة لانخفاض تحصيلهم أو أدائهم العام، وخشيتهم من أن يتجنبهم الأقران عامة، كما أنهم يعانون إلى جانب ذلك من العزلة وهو الأمر الذي قد تترتب عليه مشكلات اجتماعية أخرى . وفضلاً عن ذلك فإنهم وفقاً لوجهة نظر كوين (٢٠٠١) Queen غالباً ما يلجأون إلى الكذب في محاولة من جانبهم لتحسين صورتهم أمام الأقران، وبالتالي فهم يعانون من مشكلات اجتماعية وانفعالية خطيرة فضلاً عن العديد من المشكلات السلوكية .

وجدير بالذكر أن القصور الذي يعاني منه الأطفال ذوو صعوبات التعلم في المعارف الاجتماعية يعد سبباً رئيسياً لما يمكن أن يتعرضوا له من مشكلات اجتماعية متعددة ومختلفة حيث يؤدي بهم ذلك إلى إساءة قراءة الإشارات الاجتماعية، وإساءة تفسير مشاعر الآخرين وانفعالاتهم . وإذا كان من الممكن بالنسبة لمعظم الأطفال أن يقرروا أن سلوكهم قد أضحى مزعجاً للآخرين في الوقت الذي يبدو فيه مثل هذا السلوك كذلك فإن الأطفال ذوي صعوبات التعلم أحياناً ما يسلكون وكأنهم يغفلون عن ذلك الأثر الذي يمكن أن يتركه سلوكهم هذا على أقرانهم، أو تلك المشكلات التي يمكن أن يسببها لهم، كما يجدون صعوبة في أخذ دور الآخرين أو في القيام بوضع أنفسهم مكان هؤلاء الآخرين .

هذا وقد لاحظ الباحثون كما يشير ورلنج وآخرون (١٩٩٩) Worling et.al. وروركي (١٩٩٥) Rourke أن تلك المشكلات التي تتعلق بالتفاعل الاجتماعي تميل إلى الظهور أيضاً لدى أولئك الأطفال الذين يعانون من مشكلات في الحساب، والمهام البصرية المكانية، والمهام اللمسية، والتنظيم الذاتي . وغالباً ما يتم وصف هؤلاء الأطفال والنظر إليهم من وجهة نظر عامة الناس على أنهم سكارى أو غرباء أو مشوشين. وعادة ما يشار إليهم على أنهم يعانون من صعوبات تعلم غير لفظية *nonverbal learning disabilities* ومع ذلك فإن

هذا المصطلح يعد اسماً مغلوطاً إلى حد ما نظراً لأنهم غالباً ما يبدون مشكلات في استخدام اللغة خاصة في المواقف الاجتماعية المختلفة .

ويرى جمع من الباحثين أن السبب في صعوبات التعلم غير اللفظية إنما يرجع في واقع الأمر إلى سوء الأداء الوظيفي للنصف الأيمن من المخ أو وجود خلل أو قصور في هذا الأداء الوظيفي وذلك بسبب الارتباطات المعروفة للحساب، والقدرة البصرية المكانية، والقدرة اللمسية بالنصف الكروي الأيمن للمخ . وفضلاً عن ذلك يشير بيندر وآخرون (١٩٩٩).Bender et.al إلى أن هناك أدلة مختلفة على أن الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم غير اللفظية يعدون عرضة للاكتئاب وذلك بسبب رفضهم الاجتماعي من الآخرين، والعزلة التي قد يجدون أنفسهم فيها على أثر ذلك، كما تزداد مخاطر حدوث الانتحار بينهم في الحالات المتطرفة . وعلى هذا الأساس فنحن نرى أن تنمية المهارات الاجتماعية لهؤلاء الأطفال يمكن أن يحل جانباً لا بأس به من تلك المشكلات الاجتماعية وحتى الانفعالية التي يمكن أن يتعرضوا لها، وبالتالي يمكن عن طريقها الإقلال من كم وكيف ما يتعرضون له من مشكلات، وما يعانونه من آثار سلبية توصف على الأقل بأنها خطيرة . كذلك فإن تنمية مثل هذه المهارات إنما تتم من خلال برامج للتعليم العلاجي تتبع أسس وإجراءات منطقية معينة، وتعمل على تعليم هذه المهارات لأولئك الأطفال، وتدريبهم عليها، وصقلها .

والتعليم العلاجي *remedial instruction* كما يعرفه هالاهان وآخرون (٢٠٠٥) .Hallahan et.al هو ذلك النمط من التعليم الذي يتم إعداده في سبيل التوصل إلى تصحيح أو علاج لأوجه القصور في المهارات الأساسية التي يعاني منها التلاميذ، أو في أي منها . ويمكننا إذا ما أردنا أن نحد أو نقلل من أوجه القصور العديدة التي يعاني أولئك الأطفال منها أن نتبع بعض الإجراءات ذات الأهمية التي يتم استخدامها في التعليم العلاجي حيث يجب أن نلجأ إلى التدريس المباشر، وإتباع أسلوب التعديل المعرفي للسلوك عن طريق تشجيع

الأطفال على مراقبة الذات، وتصويب الأخطاء، والتعلم الذاتي الذي يتم التدريب عليه كإستراتيجية بذات الأسلوب الذي قدمه ميتشنبوم Meichenbaum . وينبغي علينا في هذا الإطار أن نستفيد مما اقترحه زيمان وهاوس Zeaman& House منذ عام ١٩٦٣ حينما وجها الأنظار إلى أن بإمكاننا أن نتبع إجراءات معينة نتمكن على أثرها من الحد من ذلك القصور في الانتباه من جانب الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وما يمكن أن يترتب عليه من قصور مماثل في الإدراك، والذاكرة حيث يشير عبدالرحمن سليمان (٢٠٠١) إلى أنهما قد اقترحا أن نقوم في هذا الصدد بالعديد من الإجراءات في سبيل ذلك من أهمها ما يلي :

١- استخدام أشياء ثلاثية الأبعاد كاللون، والشكل، والحجم على سبيل المثال .
٢- أن يتم ترتيب المهام من السهل إلى الصعب .
٣- أن يتم التركيز على تلك الأبعاد التي تنتمي إلى متغير معين حتى يسهل الانتباه إليها وإدراكها بعد ذلك .
٤- تقليل العوامل المشتتة للانتباه .
٥- الاهتمام بالألفة بالمثيرات وحداثتها في تعلم التمييز .

ويتفق عادل عبدالله (٢٠٠٣- أ) مع هذا الرأي حيث يشير إلى أنه إذا كان هؤلاء الأطفال يتسمون بانخفاض قدرتهم على الانتباه للمثيرات المختلفة، أو للبيئة الاجتماعية المحيطة، وأنهم عادة ما يعملون على تجنب تلك السلوكيات التي تتطلب تركيزاً، أو انتباهاً، أو التي تتطلب إزاحة أو انتقالاً للانتباه مما يترتب عليه عدم قدرتهم على انتقاء بعض المثيرات التي يتعرضون لها، والتركيز عليها، وإهمال ما سواها فإنه يجب على المربين أن يقوموا على أثر ذلك بالعديد من الإجراءات التي يكون من شأنها أن تساعد هؤلاء الأطفال على الانتباه للمثيرات المختلفة من أهمها ما يلي :

١- تنظيم المواد والمثيرات التعليمية لتسهيل عملية التعلم لهم .
٢- تشجيعهم كي يقوموا بالتركيز على تلك المثيرات المهمة .

٣- الإقلال من عدد المثيرات المقدمة .

٤- تجاهل المثيرات غير المهمة وذلك بمساعدة المعلم .

٥- الإقلال من المثيرات المشتتة .

٦- تعزيز المحاولات التي يقوم الطفل بها في سبيل تحقيق الانتباه .

٧- الانتقال التدريجي من المهارات البسيطة إلى المهارات الأكثر تعقيداً .

٨- استخدام طرائق واستراتيجيات بسيطة لتنمية مثل هذه المهارات من جانب أولئك الأطفال حتى يمكن أن يتحسن كل من الانتباه والإدراك على الأقل لديهم .

ومن الجدير بالذكر أن الدراسات المختلفة التي تناولت برامج تدريبية أو برامج للتعليم العلاجي في سبيل تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم مثل هذه المهارات، وتدريبهم عليها قد أسفرت في غالبيتها عن نتائج تؤكد على فعالية مثل هذا التدريب في تحقيق الهدف المنشود حيث تحسنت في الغالب المهارات الاجتماعية لهؤلاء الأطفال بشكل ملحوظ ، وقل على أثر ذلك معدل سلوكهم غير المناسب أو سلوكهم المشكل مما ساهم كثيراً في اندماجهم مع أقرانهم .

وتعني المهارة من الناحية اللغوية الحذق والإتقان وذلك مع اختلاف مجالها، ويشير جمال الخطيب (١٩٩٢) إلى أن المهارات الاجتماعية هي تلك الأنماط السلوكية التي يجب أن تتوفر لدى الفرد كي يستطيع أن يتفاعل مع الآخرين مستخدماً الوسائط اللفظية وغير اللفظية وذلك وفقاً لمعايير المجتمع . ومن ثم فهي تشير بذلك إلى تلك الاستجابات التي تتصف بالفاعلية في موقف معين فتعود بالفائدة على الفرد مثل التفاعل الاجتماعي الإيجابي، أو القبول الاجتماعي مما يجعلها تمثل جانباً من الكفاية الاجتماعية *social competence* وتمثل المظاهر السلوكية التكيفية جانبها الآخر . ومن هذا المنطلق تعبر المهارة عن قدرة الفرد على إصدار سلوكيات ماهرة في كل المواقف والأوقات سواء كانت تلك السلوكيات لفظية أو غير لفظية .

ويرى البعض أن المهارات الاجتماعية تتضمن جانبين يتمثل الأول في دلالتها الاجتماعية أو قيمتها بالنسبة للفرد والآخرين، ويتمثل الثاني في أهميتها الاجتماعية، وما يترتب عليها من آثار متعددة حيث تؤدي غالباً إلى التوافق . ويعرف أرجيل (١٩٩٦) Argyle المهارات الاجتماعية بأنها أنماط من السلوك الاجتماعي الذي يجعل الشخص الكفء اجتماعياً قادراً على إحداث التأثيرات المرغوبة في الآخرين، وهذه التأثيرات ربما تكون مرتبطة بالدوافع الشخصية مثل رغبة الشخص في أن يكون محبوباً ومقبولاً من الآخرين، ورغبته في تحقيق أهدافه، وينظر للمهارات الاجتماعية على أنها الجانب السلوكي من الكفاءة الاجتماعية والتي تحتوي على مكونات أخرى مثل المعرفة والفهم وغياب القلق الاجتماعي . ويشير هيمان ومارجليت (١٩٩٨) Heiman & Margalit إلى أن المهارات الاجتماعية تعكس في الأساس قدرة الفرد على إظهار السلوك المناسب باستخدام مهارات مثل التعاون، وضبط الذات، وفهم حاجات الآخرين، بما يمكنه من القدرة على المبادأة بالتفاعل الاجتماعي . ومن ثم فهي تعد بمثابة تلك السلوكيات الصريحة اللفظية منها (كالاستجابات اللفظية للمثيرات الاجتماعية المختلفة) وغير اللفظية (كالتواصل البصري، والإيماءات، والإشارات، والتمثيل الصامت، وتعبيرات الوجه، وتغيير طبقة الصوت) والتي يمكن تعلمها، وتنميتها، وتطويرها . كما أنها تضم أيضاً مكونات أخرى إلى جانب ذلك كمهارات التعاون، والتعاطف، والاهتمام بالآخرين، والمهارات المعرفية، وحل المشكلات .

وعلى هذا الأساس فإن المهارات الاجتماعية من شأنها أن تساعد الفرد كي يتحرك نحو الآخرين فيقيم معهم العلاقات المختلفة من خلال تفاعلاته معهم، وعدم انسحابه من المواقف والتفاعلات الاجتماعية المختلفة والمتنوعة وهو الأمر الذي يؤدي به إلى أن يحيا حياة سوية، وأن يحقق قدراً معقولا من الصحة النفسية يساعده على أن يتكيف مع بيئته، وأن يحقق التوافق الشخصي والاجتماعي .

وفي ضوء ما سبق يمكن أن نخلص إلى نموذج تحدد فيه أبعاد ومكونات

المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في عدد من الأبعاد تتمثل في كل من التفاعل الاجتماعي ، والتعاون والمشاركة في الأنشطة ، ومهارة تكوين الصداقات، ومهارة إتباع القواعد والتعليمات، ومهارة التعبير الانفعالي ، والمهارات الاجتماعية المدرسية أي مهارات حجرة الدراسة (مهارة الطفل في أداء المهام والأنشطة الجماعية ، والأعمال المدرسية بالإضافة إلى قدرته على المشاركة الإيجابية والفعالة في مختلف المواقف التعليمية داخل حجرة الدراسة)، ومهارة حل المشكلات .

ويرى الباحث أن هناك الكثير من جوانب القصور في المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وأن هذا القصور يتمثل فيما يلي :

- ضعف القدرة على التفاعل الاجتماعي ، وإقامة علاقات ناجحة مع الآخرين .
- ضعف القدرة على المشاركة في المهام والأنشطة الجماعية .
- القصور في الاستجابة الاجتماعية المناسبة للموقف .
- القصور في مراعاة القواعد والمعايير الاجتماعية .
- القصور في إدراك ومراعاة المهارات الاجتماعية المدرسية .
- عدم القدرة على مواجهة متطلبات حجرة الدراسة .
- القصور في مواجهة المشكلات والمواقف الاجتماعية .

ومن جهة أخرى فقد عرض جمع من الباحثين لأهم السلوكيات السلبية التي تترتب على قصور المهارات الاجتماعية والتي يأتي السلوك المشكل في مقدمتها . ويشير أكينباتش (١٩٩١) Achenbach في دراسته للمشكلات السلوكية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٤ – ١٦ سنة إلى وجود معدلات مرتفعة لأنماط سلوكية معينة مضادة للمجتمع كعصيان الأطفال لوالديهم وعدم طاعتهم لهم، وتحطيم ممتلكات الآخرين حيث أوضحت تقارير الوالدين أن نسبة انتشار هذين النمطين السلوكيين كانت ٥٠ % ، ٢٠ % على التوالي وذلك بين

الأطفال في الرابعة والخامسة من العمر. وإذا لم يكن للسلوك المضاد للمجتمع الذي يظهر في سن مبكرة من حياة الأطفال مغزى إكلينيكي فإنه يكتسب حتماً ذلك المغزى الإكلينيكي مع نمو الطفل واستمرار قيامه به وزيادة معدله وحدته وانحرافه عن السلوك السوي حيث تتوفر له آنذاك السمات المميزة للاضطراب السلوكي من حيث الحدة، والتكرار، والإزمان، وحدوث العديد من الأنماط السلوكية المضادة للمجتمع معاً، وتعطيل الأداء الوظيفي اليومي . ويشير كازدين (٢٠٠٠) Kazdin إلى أن بعض هذه السلوكيات يرجع إلى عوامل داخلية كالقلق والخجل والانسحاب والحساسية المفرطة والشكاوى الجسيمة وما إلى ذلك، وهذه تعد أكثر انتشاراً بين البنات في حين يرجع بعضها الآخر إلى عوامل خارجية وتؤدي إلى الاصطدام بالآخرين حيث تمثل اعتداءات عليهم، وتثير الفوضى في البيئة المحيطة ومن أمثلتها السرقة والشجار أو العراك والهروب من المنزل أو المدرسة وتدمير الممتلكات والكذب وهي أكثر انتشاراً بين البنين.

ومن الجدير بالذكر أنه إذا لم يتم علاج مثل هذه المشكلات السلوكية التي يأتي بها أولئك الأطفال في بدايتها أو في مهدها فإن الأمر يمكن أن يتطور ويصل إلى حدوث الاضطراب السلوكي وذلك إذا ما توفرت المحكات الخاصة بالاضطرابات السلوكية وهي الحدة، والإزمان، والتكرار، وتعطيل الأداء الوظيفي اليومي مع إقرار الوالدين أو أحدهما على الأقل بجانب المعلم أو الأخصائي النفسي أنه قد تمت محاولات عدة لعلاج ذلك السلوك المشكل من جانب الطفل ولكن الطفل كان غير قابل للترويض . ويعرض لاهي وآخرون (١٩٩٢) Lahey et. al ولوبر وآخرون (١٩٩٣) Loeber et. al لثلاثة مستويات للاضطراب السلوكي تمثل تطوراً لنمط حدة أو شدة أعراضه خلال مضمار النمو تبدأ بأعراض العناد كالجموح، والنوبات المزاجية، يليها المشكلات السلوكية معتدلة أو متوسطة الحدة

كالعراك، والكذب، والسرقة على سبيل المثال، وأخيراً المشكلات السلوكية الأكثر خطورة كاقتحام المنازل والمحلات، والسطو عليها، والسرقة تحت تهديد السلاح .

ويذهب عادل عبدالله (٢٠٠٧) إلى أنه من الأكثر احتمالاً بالنسبة للأطفال الذين تصدر عنهم مشكلات أن يبدوا قصوراً أكاديمياً يظهر في انخفاض مستوى تحصيلهم،وانخفاض درجاتهم، وعدم اهتمامهم بالمدرسة، وإهمال واجباتهم ودروسهم، وانخفاض مهاراتهم في مجالات معينة، بل ورسوبهم وربما تسربهم من المدرسة . كما يكون من المحتمل أيضاً أن ترتبط العلاقات السيئة بين الشخصية بمشكلات السلوك حيث نجد أن الأطفال الذين تصدر عنهم المشكلات السلوكية المختلفة منبوذون من أقرانهم، وغالباً ما يظهروا مستويات أدنى من المهارات الاجتماعية، كما يكونوا غير مؤثرين اجتماعياً في تفاعلاتهم مع الآخرين لذا فإنهم ينغمسون في أنماط سلوكية تعزز النتائج بين الشخصية الضارة بالنسبة لهم . ويضيف كريك ودودج (١٩٩٤) Crick & Dodge إلى ذلك أنهم يتسمون بقصور في مهارات حل المشكلات المعرفية التي تشكل الأساس للتفاعلات الاجتماعية . وغالبا ما يفسروا الإشارات الاجتماعية التي تصدر عن الآخرين على أنها عدوانية، ويكونوا غير قادرين على تعيين حلول لتلك المواقف التي تتضمن مشكلات بين شخصية، أو أن يضعوا أنفسهم مكان الآخرين وينظروا إلى الأمور المختلفة من هذا المنطلق، ومن ثم يصبحوا منعزلين عن الآخرين نتيجة افتقارهم إلى المهارات الاجتماعية التي تمكنهم من إقامة تفاعلات اجتماعية مقبولة مع الآخرين وإبداء الاهتمام بهم والانشغال عليهم والتواصل معهم، أو تمكنهم في الوقت ذاته من أن يأتوا بالسلوكيات الاجتماعية المقبولة التي يكون من شأنها أن تمثل أساساً لتلك التفاعلات الاجتماعية مع الأقران وذلك التواصل معهم وبالتالي فإن تنمية مثل هذه المهارات بلا شك يعمل بشكل واضح على أن يجنبهم النبذ والعزلة والوحدة، ويصبح بإمكانه أن يعدل من سلوكهم المشكل.

أما عن العلاقة بين السلوك المشكل والمهارات الاجتماعية فإن السلوك المشكل يعد في الواقع تعبيراً عن العجز والقصور في المهارات الاجتماعية، كما قد يكون انعكاساً للعجز في الأداء الاجتماعي، فالأطفال الذين يعانون من السلوك المشكل عادة ما يقوم الآخرون بتحاشيهم ، ولا يثقون بهم، ويكونوا متحفظين تجاههم، ويترددون كثيراً في مسايرتهم أو التعامل معهم، كما أنهم لا يميلون إلى مشاركتهم في المواقف والتفاعلات الاجتماعية، بل ويرفضونهم حيث أنهم غالباً ما ينظرون إليهم على أنهم مثيرون للملل ويجب تجنبهم . ومما يزيد من ذلك إن هؤلاء الأطفال يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية، بل ويتسمون بمحدودية ذخيرة المهارات الاجتماعية، وعادة ما يسببون المشكلات المختلفة لهم ولغيرهم من المحيطين بهم، أو الذين يتعاملون معهم، كما أنهم يميلون إلى العنف والعدوان مما يكون من شأنه أن يؤدي إلى عدم تقبل الآخرين لهم، وخصوصاً من قِبل الأقران مما يضعف فرص التوافق مع البيئة الاجتماعية . كما يقيد العجز في المهارات الاجتماعية مدى تفاعلهم مع الآخرين مما يجعلهم أكثر عرضة للعزلة الاجتماعية والانسحاب، إضافة إلى ذلك فإن العجز في تلك المهارات، وانشغالهم بتحقيق أهداف معينة وخاصة بهم عادة ما يشغلهم عن متابعة المهام الأكاديمية، ويشتت انتباههم في الفصل، ويؤثر سلباً على أدائهم الوظيفي اليومي مما يؤدي إلى عدم القدرة على أداء المهام المرتبطة بالتحصيل الدراسي

ويعد التدريب على التفاعل الاجتماعي كإحدى المهارات الاجتماعية المعقدة ذا أهمية كبيرة، فالتفاعل الاجتماعي يلعب كما يشير جمال الخطيب (١٩٩٢) دوراً مهماً في عملية النمو الاجتماعي لدى الأطفال عامة ، فهذا التفاعل يزود الطفل بخبرات تعليمية عديدة تساعده على تعلم المهارات الاجتماعية، واللغوية، والحركية، وتعلم طرق التعبير عن المشاعر والعواطف، ومن ثم يكون قبول المجتمع للفرد معتمداً على كفاءته الاجتماعية وهو ما يعتبر من أهم الأشياء التي يفتقر إليه الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم ، *a child with LD* ومن ثم

تبرز الحاجة لتنمية التفاعل الاجتماعي لديه ، وهو ما يمثل أحد المهارات الاجتماعية المعقدة . ويمكن تنمية المهارات الاجتماعية من خلال العديد من البرامج التدريبية أو العلاجية حيث يعد التدريب على أداء المهام والأنشطة العملية بشكل مستقل فردياً وجماعياً من أهم عوامل تطور وتحسن مستوى المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال .

ورغم وجود قصور في المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال ذوي صعوبات التعلم فإن هذا القصور يمكن أن يختفي نسبياً عن طريق التدريب والتعليم الجيد لهؤلاء الأطفال ، بالإضافة إلى إخضاعهم لمزيد من البرامج التدريبية والإرشادية أو العلاجية أو تلك التي تعتمد على التعليم العلاجي، فهؤلاء الأطفال يحملون قدرات إيجابية إلى جانب أوجه القصور والتي يمكن تنميتها للتغلب على مظاهر الضعف والقصور .

ومن المهارات الاجتماعية التي يمكن تعليمها لهؤلاء الأطفال التواصل بالعين، والتعبيرات الوجهية، والإبقاء على المسافة الاجتماعية، وخصائص الصوت، والترحيب بالآخرين، والتحدث مع الآخرين، واللعب والعمل مع الآخرين، ولفت الانتباه، أو طلب المساعدة (عادل عبد الله ، ٢٠٠٢ – أ) . ومن جهة أخرى يمكن لهؤلاء الأطفال يمكنهم أن يكتسبوا بعض المهارات الاجتماعية من خلال التدريب عليها مثل الاستماع والتركيز إلى ما يقال، أو ما يشاهدوه، والتدريب على الإجابات المناسبة في المواقف الاجتماعية بطريقة مناسبة ، وتوجيه الأسئلة في المواقف الاجتماعية بطريقة ملائمة ، والتدريب على التفاعل الاجتماعي ، والتكيف مع الأقران والإخوة ، ومشاركة الأقران في الأنشطة واللعب الجماعي . كما توجد العديد من الفنيات والاستراتيجيات السلوكية والمعرفية التي تستخدم في سبيل تنمية العديد من المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال منها الاقتداء (النمذجة)، ولعب الدور، والحث والإخفات، والتشكيل ، وتدعيم السلوك

المـرغوب ، والـتغذية الـراجعة، وإسـتراتيجية حـل المـشكلات الاجتماعـية ، والاستراتيجيات المصورة، والمنظمات المتقدمة .

وفـي ضـوء ذلك فالسلوك المشكل بغض النظـر عن العوامل المسببة لـه قابل للعـلاج حـيث توضـح الـبحوث والدراسـات الـتـي تـم إجراؤها فـي هـذا المـضمار إمكانية الحد منه باستخدام أساليب تعديل السلوك لتطوير المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال . ورغم تعدد الأساليب التي يمكن استخدامها لخفض معدل السلوك المشكل لديهم فـإن الباحث يرى أن أهمها هو التدريب على المهارات الاجتماعية، وإشراك الأطفال في الأنشطة الاجتماعية، وتلبية وإشباع بعض حاجاتهم النفسية إذ أن من الأسـاليب المعروفة لعلاج السلوك المشكل ذلك الأسلوب الذي يطلق عليه اسم الـتدريب علـى المهـارات الاجتماعـية *Social Skills Training* والـذي يشتمل علـى اسـتخدام الـنمذجة ، ولعـب الـدور ، والتعليمات ، والـتغذية الـراجعة ، والتعزيـز كزمـرة علاجـية مـتعددة العناصـر لتنمـية المهـارات الاجتماعـية للطفـل المشكل . ويهدف التدريب علـى المهـارات الاجتماعـية إلـى مسـاعدة الأطفال على تحقيق البـراعة فـي مهـام ومطالب النمو ، وتشجيع ودعم أي اتجاه عند الطفل نحو التواصـل والـتفاعل والانـدماج مـع الآخـرين مهمـا كـان بـسيطاً ، وتلعب المكافـآت المعـنوية كالمـدح ، أو الماديــة كالهـدايا دوراً مهمــاً فــي دعـم تطويـر الـسلوك الاجتماعي للطفل لأن الطفل يحـتاج إلـى تعلـم مخـتلف صـور التفاعل الاجتماعي، كمـا أن التدريب علـى الممارسات الاجتماعية خطوة هامة تعتمد على أسلوب لعب الأدوار يتم من خلاله التدريب على مختلف المواقف الاجتماعية .

ويُعد تدريب أولـئك الأطفـال علـى المهـارات الاجتماعـية وسيلة للـتغلب علـى عزلتهم الـتي تفرضـها سلوكياتهم المشكلة حيث يمكـن تدريـبهم على مهارات مثل تركيز النظـر بالعين أثناء الكلام ، والإيماءات ، والإشارات ، ومهارة بدء الحديث وإنهائـه ، والمهـارات التوكـيدية ، ومهـارات الإدراك الاجتماعـي، كمـا أن الـنمذجة الـتــي تــتم أثـنــاء الـتدريب علــى المهــارات الاجتماعــية تعـد مـن أكثـر الأسـاليب

المستخدمة لتنمية تلك المهارات حيث يقوم الطفل المشكل بملاحظة نموذج يتفاعل اجتماعيا مع أقرانه بطريقة مناسبة، وذلك بهدف أن يتعلم منه كيفية التصرف .

ويمكن من جهة أخرى مواجهة السلوك المشكل لدى هؤلاء الأطفال من خلال استخدام أساليب تدريبية خاصة لتعليم هؤلاء الأطفال على التفاعل الاجتماعي بطريقة مناسبة مع الأقران حيث يتم تعليمهم المبادأة باللعب مع الآخرين، والاستجابة لمحاولاتهم بطريقة مناسبة، واستخدام النشاطات والأدوات المناسبة حيث يؤدي ذلك إلى تنمية علاقاتهم الاجتماعية، وتقوية قدراتهم على التفاعل الاجتماعي، ومهاراتهم الاجتماعية، ومن ثم خفض بعض السلوكيات المشكلة لديهم .

وفضلاً عن ذلك يمكن خفض حدة ومعدل السلوك المشكل لدى هؤلاء الأطفال ودفعهم إلى المشاركة في مختلف الأنشطة والمهام من خلال تلبية وإشباع بعض الحاجات النفسية التي يعانون دائماً من القصور فيها، وأهمها الحاجة إلى الأمن، والحاجة إلى التقبل الاجتماعي ، والحاجة إلى النجاح والإنجاز وتحقيق الذات ، والحاجة إلى اللعب .

المصطلحات

- صعوبات التعلم : *Learning Disabilities LD*

سوف يتم تبنى تعريف اللجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم الذي يعرض له هالاهان وآخرون (٢٠٠٧) .Hallahan et.al والذي ينص على أن : " صعوبات التعلم تعد بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة. وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، كما أنها قد تحدث في أي وقت

خلال فترة حياته. هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم . ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل في حد ذاتها ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم " .

- المهارات الاجتماعية : ***Social skills***

يعرفها عادل عبدالله (٢٠٠٦) بأنها هي مجموعة الاستجابات والأنماط السلوكية الهادفة، اللفظية منها وغير اللفظية التي تصدر عن الطفل والتي تتضمن المبادأة بالتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، والتعاون معهم، ومشاركتهم ما يقومون به من أنشطة، وألعاب، ومهام مختلفة، وتكوين علاقات اجتماعية إيجابية، وصداقات معهم، والتعبير عن المشاعر، والانفعالات، والاتجاهات نحوهم، وإتباع القواعد والتعليمات، والقدرة على مواجهة وحل المشكلات الاجتماعية المختلفة .

ويقصد بالمهارات الاجتماعية كما يشير جمال الخطيب (١٩٩٢) الأنماط السلوكية التي يجب توافرها لدى الفرد ليستطيع التفاعل بالوسائط اللفظية وغير اللفظية مع الآخرين وفقا لمعايير المجتمع ، بكلمات أخرى تشير المهارات الاجتماعية إلى الاستجابات التي تتصف بالفاعلية في موقف ما ، فتعود بالفوائد على الفرد مثل التفاعل الاجتماعي الإيجابي، أو القبول الاجتماعي .

ويشير روركي (١٩٩٥) Rourke إلى أن المهارات الاجتماعية هي قدرة الطفل على المبادأة بالتفاعل مع الآخرين ، والتعبير عن المشاعر السلبية والإيجابية إزاءهم ، وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل الاجتماعي ، بما يتناسب مع طبيعة الموقف .

ويعرف الباحث المهارات الاجتماعية إجرائياً في الدراسة بأنها مجموعة من الاستجابات والأنماط السلوكية الهادفة، والقابلة للنمو من خلال التدريب والممارسة، والتي تتضمن قدرة الطفل على التفاعل الاجتماعي الناجح مع

الآخرين، والتعاون معهم، ومشاركتهم في مختلف الأنشطة، وقدرته على تكوين علاقات وثيقة، وصداقات، وإتباع القواعد والتعليمات، بالإضافة إلى قدرته على التعبير عن انفعالاته، واتجاهاته، وإتقان المهارات المدرسية (الأكاديمية)، إلى جانب قدرته على مواجهة وحل المشكلات الاجتماعية .

المشكلات السلوكية *behavior problems*

تمثل المشكلات السلوكية كما يرى كازدين (٢٠٠٠) Kazdin انعكاساً للسلوك المضاد للمجتمع الذي يمثل أو يعكس بدوره خرقاً لقاعدة اجتماعية ما، أو لأفعال معينة توجه ضد الآخرين في سبيل إلحاق الأذى بهم، أو يعكس كلا الأمرين معاً. ويتحول ذلك السلوك إلى اضطراب عندما يصل إلى مستوى مرتفع أو حاد من اختلال الأداء الوظيفي اليومي للطفل سواء في المنزل أو المدرسة، ويتم الحكم على ذلك السلوك بأنه لا يقبل الترويض وذلك من قبل الآخرين ذوي الأهمية بالنسبة للطفل .

ونحن نرى أن مثل هذه المشكلات السلوكية إنما تعكس في واقع الأمر السلوك المشكل *problematic behavior* الذي يعد بمثابة ذلك السلوك الذي يمثل خرقا لقاعدة، أو قانون، أو عرف، أو تقاليد، أو نظام معين كالنظام المدرسي مثلاً ، ولا يمتثل له . وقد يحدث هذا السلوك لمجرد العناد، أي أنه قد يكون عناداً وتحدياً من ناحية، وقد يأتي به الشخص ليثبت ذاته من وجهة نظره فيوجهه ضد الآخرين كي يلحق الأذى بهم من ناحية أخرى . ويمكن أن يتطور هذا السلوك المشكل ليصبح اضطرابا سلوكيا في وجود شرطين أساسيين هما :

١- أن يقر الوالدان أو أحدهما على الأقل بجانب المعلم أو الأخصائي أنه قد بذلت جهود كثيرة ومضنية في سبيل تعديل السلوك المشكل الذي يأتي به الطفل، ولكنه أي الطفل قد أضحى غير قابل للترويض .

٢- أن تتوفر عدة محكات في ذلك السلوك الذي يصدر عن الطفل هي :

أ- التكرار .

ب- الإزمـان .

جـ- الحـدة .

د - تعطيل الأداء الوظيفي اليومي .

- التعليم العلاجي : *Remedial instruction*

يعرفه هالاهان وآخرون (٢٠٠٥) .Hallahan et.al بأنه ذلك النمط من التعليم الذي يتم إعداده في سبيل التوصل إلى تصحيح أو علاج لأوجه القصور في المهارات الأساسية التي يعاني منها التلاميذ، أو في أي منها .

- برنامج التعليم العلاجي المستخدم :

هو مجموعة من الأنشطة والمهام المختلفة التي تدخل في إطار برنامج التدخل المستخدم، ويتم تقديمها لمجموعة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية وذلك خلال فترة زمنية محددة، وتدريبهم عليها خلال عدد معين من الجلسات حتى يتسنى لهم أداء تلك الأنشطة والمهام المتضمنة من تلقاء أنفسهم بما يعمل على تنمية مهاراتهم الاجتماعية، ويحد من تلك الآثار السلبية المترتبة على القصور في هذه المهارات، كما يسهم بالتالي في الحد من حدة ومعدل سلوكهم المشكل وهو الأمر الذي يكون من شأنه أن يساعد في دمجهم لاحقاً مع الأطفال العاديين .

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تقديم برنامج للتعليم العلاجي لأطفال الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية، واختبار أثر هذا البرنامج ومدى فعاليته في تنمية مستوى مهاراتهم الاجتماعية ؛ اللفظية منها وغير اللفظية حيث تمثل تلك المهارات أساساً يجب أن يقوم عليه جانب كبير من أنشطة ومهام التعلم المقدمة لهم من ناحية، كما أنها تمثل الأساس الذي يقوم عليه سلوكهم الاجتماعي من ناحية أخرى . وفضلاً عن ذلك فهي تهدف أيضاً إلى التعرف على مدى بقاء أثر مثل هذا التدريب لدى هؤلاء التلاميذ من خلال التعرف على تلك

الفروق التي تتعلق بمستوى مهاراتهم الاجتماعية في هذا الإطار وهو الأمر الذي تعكسه المقارنة بين نتائج القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية . كما أن هذه الدراسة تهدف من ناحية أخرى إلى التعرف على أثر التدريب على تلك المهارات الاجتماعية في الحد من معدل السلوك المشكل لهؤلاء الأطفال كأحد أهم السلوكيات السلبية أو غير المرغوبة اجتماعياً التي قد تنجم عن القصور في مثل هذه المهارات .

مشكلة الدراسة

تعد الآثار والنتائج الاجتماعية المترتبة على صعوبات التعلم من أكثر الآثار خطورة وأهمية حيث يمثل القصور في المهارات الاجتماعية، والسلوكيات غير المقبولة اجتماعياً ، وفي مقدمتها السلوك المشكل مشكلة كبيرة تعوق عمليات تفاعل وتواصل أولئك الأطفال مع المحيطين بهم، وتصعّب بالتالي من عملية اندماجهم في المجتمع، والبيئة المحيطة بهم . كما تمثل المشكلات السلوكية مشكلة إكلينيكية واجتماعية خطيرة يمكن أن تتطور إلى اضطرابات سلوكية . وتعد مثل هذه الأنماط السلوكية ذات تكرار مرتفع نسبياً بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم، كما تعتبر هي المسئول الأساسي عن قدر كبير من الإحالات الإكلينيكية بينهم . وجدير بالذكر أن معدلات مثل هذه المشكلات وما يواكبها من سلوكيات مضادة للمجتمع تزداد مع الزيادة في العمر وتصبح أكثر حدة وإزماناً ما لم يتم التدخل في سبيل الحد منها أو منعها إن أمكن. وتتمثل مشكلة الدراسة الراهنة بذلك في التساؤلات التالية :

١- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي لمستوى المهارات الاجتماعية ؟

٢- هل توجد فروق في مستوى المهارات الاجتماعية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي ؟

٣- هل توجد فروق في مستوى المهارات الاجتماعية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي ؟
٤- هل توجد فروق في مستوى المهارات الاجتماعية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي ؟
٥- هل توجد فروق بين متوسطي رتب الدرجات الدالة على المشكلات السلوكية للمجموعتين التجريبية والضابطة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي للسلوك المشكل ؟
٦- هل توجد فروق بين متوسطي رتب الدرجات الدالة على المشكلات السلوكية للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للسلوك المشكل؟

أهمية الدراسة

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى النقاط التالية :

١- أن مستوى ونوعية المهارات الاجتماعية للأطفال تلعب دوراً هاماً في تحديد ما يتم تقديمه لهم من أنشطة ومهام تعليمية مختلفة، أي أنه يلعب دوراً هاماً في تحديد كم وكيف التعلم المقدم لهم .
٢- أن هذا المستوى يمثل أساساً من تلك الأسس التي يجب أن يقوم عليها أي تعلم لاحق يتم تقديمه لمثل هؤلاء الأطفال .
٣- أن مستوى هذه المهارات ونوعيتها تحكم إلى حد كبير كيف التعلم اللاحق الذي يرتبط بالمدركات والسلوكيات الاجتماعية لهؤلاء الأطفال .
٤- أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعدون في حاجة إلى برامج رعاية توفر لهم الحد الأدنى من الإعداد للحياة ، والاستقلالية في قضاء حاجاتهم اليومية .
٥- أن الخطة التربوية الفردية التي يتم اختيارها، وتصميمها، وتقديمها لهؤلاء الأطفال ممن يعانون من أنماط صعوبات التعلم يجب أن تتضمن في

جانب أساسي منها بعداً اجتماعياً يسهم في اندماج الطفل مع الآخرين وانخراطه معهم .

٦- أن هذه الدراسة يمكن أن تسهم بشكل فاعل في تطوير خطة التعليم الفردية التي يتم من خلالها تقديم الخدمات التربوية المناسبة، والخدمات المرتبطة بالتربية الخاصة لكل طفل حتى لا تتفاقم حالته وهو ما يمكن أن يساعد في تحقيق هؤلاء الأطفال لقدر معقول من التكيف والتوافق عن طريق تأهيلهم لذلك .

٧- أن التعرف على مستوى المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم يسهم في الحد من قدر كبير من المشكلات الاجتماعية الانفعالية والسلوكية التي يحتمل أن يتعرض لها هؤلاء الأطفال، ويحد من خطورة الكثير من السلوكيات الاجتماعية التي يمكن أن تصدر عنهم كالسلوك المشكل وهو ما قد يسهم بدرجة كبيرة في الحد من عزلتهم الاجتماعية .

٨- تؤدي المشكلات السلوكية للأطفال وما يأتون به من سلوكيات مضادة للمجتمع إلى نبذهم من جانب أقرانهم وبالتالي شعورهم بالوحدة والعزلة وهو ما يؤثر عليهم سلباً.

٩- أنه يمكن الاستفادة من التعرف على المهارات الاجتماعية لأولئك الأطفال في تقديم الخدمات اللازمة لهم حتى لا تزداد حالتهم سوءاً .

١٠- يمكن أن تسهم هذه الدراسة إلى جانب ما أجرى من دراسات أجنبية وعربية سابقة في ذات الموضوع في إرساء قاعدة علمية تربوية متميزة تسهم في الارتقاء بذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام وذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة، وتنطلق منها دراسات مستقبلية أخرى .

١١- ندرة الدراسات التي أجريت في مصر بل وفي البيئة العربية في هذا الإطار والتي تناولت مثل هذه المهارات والسلوكيات غير المقبولة اجتماعياً عامة .

الدراسات السابقة

استهدفت الدراسة التي أجراها جول وجاروس (٢٠٠٥) Gol& Jarus معرفة التأثير الذي يمكن أن يخلفه برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية على أنشطة الحياة اليومية لدى عينة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ضمت ٥١ طفلاً تتراوح أعمارهم بين ٥- ٨ سنوات تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة . وقد أسفرت النتائج عن فعالية البرنامج في تنمية المهارات الاجتماعية لهؤلاء الأطفال، وعن أثر ذلك في الحد من اندفاعيتهم مما جعلهم يتفاعلون بإيجابية مع المحيطين بهم في أنشطة الحياة اليومية . وحاولت دراسة رودولف (٢٠٠٥) Rudolph الكشف عن فعالية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية لدى أربعة أطفال بالمرحلة الابتدائية يعانون من صعوبات التعلم مستخدماً مقياسين احدهما للمهارات الاجتماعية، والآخر للانتباه . وبعد تدريبهم على أنشطة البرنامج لمدة ثمانية أسابيع بمعدل جلسة تدريبية واحدة كل أسبوع أسفرت النتائج عن تحسن مهاراتهم الاجتماعية، وتحسن معدل الانتباه من جانبهم .

واستهدفت الدراسة التي أجراها عادل عبدالله وسليمان سليمان (٢٠٠٥) التعرف على مستوى المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم أي ممن يبدون مؤشرات تدل على احتمال تعرضهم لصعوبات التعلم اللاحقة وذلك قياساً بأقرانهمْ العاديين، والتعرف على ما يمكن أن يوجد بين أطفال الروضة ممن يعانون من أنماط مختلفة من القصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية من فروق تتعلق بمستوى مهاراتهم الاجتماعية، والتعرف على تلك الدرجة التي يمكن لهذه المهارات أن تفسرها من تباين درجة المهارات الاجتماعية والتي تعد مسئولة عنها. كذلك فهي تهدف أيضاً إلى التعرف على مدى وجود ترتيب أولويات أو أهمية معين لتلك المهارات قبل الأكاديمية بالنسبة للمهارات الاجتماعية بحيث نصل في النهاية إلى ترتيب تلك المهارات بحسب تأثيرها في مهارات الطفل الاجتماعية المختلفة .

وتتألف عينة هذه الدراسة من ثلاث مجموعات من الأطفال الذكور بالسنة الثانية بالروضة KG- II بمحافظة الشرقية (ن= ٢١)، تضم المجموعة الأولى سبعة أطفال ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالوعي أو الإدراك الفونولوجي، والتعرف على الحروف الهجائية ، وتضم المجموعة الثانية سبعة أطفال آخرين يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالتعرف على الأرقام، والأشكال، بينما تضم المجموعة الثالثة هي الأخرى سبعة أطفال من العاديين . وقد روعي أن يكون أعضاء هذه المجموعات جميعا ممن لا يأتون بأي مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير معلماتهن، وألا يعاني أعضاء المجموعتين الأولى والثانية من أي إعاقة عقلية، أو حسية، أو جسمية حركية، أو غيرها. وتم تحقيق التجانس بين تلك المجموعات وذلك في العمر الزمني، ومستوى الذكاء، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي حيث تم اختيار أفراد العينة جميعا من المستوى المتوسط .

وضمت المقاييس المستخدمة مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء، وأدوات لعب وفق إجراءات تجريبية محكمة، وبطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم أعدها الباحث الأول، واختبار المسح النيورولوجي السريع، واستمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية، ومقياس المهارات الاجتماعية للأطفال.

وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن أن قيمة (هـ) للفرق بين رتب درجات المجموعات الثلاث في المهارات الاجتماعية دالة عند ٠,٠١ ، ووجود فروق دالة عند ٠,٠١ بين المجموعة الثالثة من ناحية وكل من المجموعتين الأولى والثانية كل على حدة من ناحية أخرى وذلك لصالح المجموعة الثالثة في الحالتين، أما الفروق بين المجموعتين الأولى والثانية في مستوى المهارات الاجتماعية فلم تكن ذات دلالة إحصائية. كما أوضحت أيضاً أن المهارات قبل الأكاديمية مجتمعة تفسر حوالي ٥٧,٥ % تقريباً من تباين درجة المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة،

وأن كلا من مهارتي التعرف على الأرقام، والوعي أو الإدراك الفونولوجي بالترتيب هما أفضل فئتين من المهارات قبل الأكاديمية في التنبؤ بدرجة المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة حيث تفسر الأولى ٦٢,٤ % بينما تفسر الثانية حوالي ٨٩,١ % من تباين درجة أطفال الروضة فيها في حين لا تتنبئ المهارات قبل الأكاديمية الأخرى بدرجة مهاراتهم الاجتماعية وذلك بنسبة دالة إحصائيا .

وهدف الدراسة التي أجراها عادل عبدالله (٢٠٠٥) إلى تقديم برنامج تدريبي للتدخل المبكر يعمل في الأساس على علاج أوجه القصور في بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة مما يمكن أن يحد من تطور هذا القصور، ويمنع ما يمكن أن يترتب عليه من صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة وذلك بمتابعة أدائهم الأكاديمي حتى نهاية الصف الأول الابتدائي بعد عام من انتهاء البرنامج، ومن ثم فإن هذه الدراسة تعمل على اختبار فعالية ذلك البرنامج في هذا الخصوص . وتألفت عينة الدراسة من عشرة أطفال من الذكور بالصف الثاني بالروضة *KG-II* بمحافظة الشرقية ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية، وممن لا يأتون بأي مشكلات سلوكية وفقا لتقارير معلماتهن. وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة متساويتين ، ومتجانستين في العمر الزمني، والذكاء، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي. وبعد التحاق هؤلاء الأطفال بالصف الأول الابتدائي بنفس المدرسة تم القيام في نهاية العام الدراسي بمقارنة درجاتهم في الاختبارات التي أعدتها المدرسة لذلك حتى نتأكد من استمرار فعالية البرنامج في الحد من صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة التي كان من المحتمل أن يتعرض لها هؤلاء الأطفال على أثر قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية .

وأسفرت النتائج عن وجود فروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين دالة عند ٠,٠٥ بالنسبة لمهارتي الإدراك الفونولوجي والتعرف على الأرقام، وعند ٠,٠١ بالنسبة لباقي المهارات فضلا عن مجموعها الكلي وذلك لصالح المجموعة التجريبية. ووجود فروق دالة عند ٠,٠٥ بين متوسطات رتب درجات

المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق دالة بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في ذات القياسين، ولا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي. وفضلاً عن ذلك فقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبارات نهاية الصف الأول الابتدائي لصالح المجموعة التجريبية وهو الأمر الذي يعكس تحسن مستوى أداء أفراد المجموعة التجريبية من ناحية، وتعرض أطفال المجموعة الضابطة لصعوبات تعلم أكاديمية لاحقة من ناحية أخرى.

وحاولت دراسة دروموند (٢٠٠٤) Drummond اختبار فعالية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية وأثره في الحد من السلوك المشكل لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في مهاراتهم الاجتماعية، وتظهر عليهم أعراض اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد . وضمت العينة ٣٦ طفلاً تتراوح أعمارهم بين ٨- ١٢ سنة، كما ضمت الأدوات مقاييس للتحكم في الذات، والمهارات الاجتماعية، والسلوك المشكل، وقائمة لأعراض اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد فضلاً عن البرنامج التدريبي الذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية لمدة عشرة أسابيع متصلة بواقع جلستين أسبوعياً مدة كل منهما ساعة . وأسفرت النتائج عن حدوث تحسن دال في المهارات الاجتماعية، والتحكم في الذات، وانخفاض معدل السلوكيات المشكلة، والمظاهر السلوكية الدالة على ضعف الانتباه والنشاط الزائد .

ويذكر إريش وآخرون (٢٠٠٤) .Irish et.al في التقرير الرابع للبرنامج الأمريكي المعروف بالبداية الحقيقية *Head Start* والذي يعتبر برنامجاً للتعليم الفيدرالي المبكر الذي يتم تقديمه لأطفال الأسر ذات الدخل المنخفض، ويتم خلاله تقديم الخدمات المختلفة للأم الحامل، والأسرة، والطفل أنه قد تم في عام ٢٠٠٢ تشخيص حوالي ٩٣ % تقريباً من الأطفال الذين يتلقون هذا البرنامج، وما

يتضمنه من خدمات على أنهم معوقين، ويحتاجون بالتالي إلى خدمات التربية الخاصة. كما أن أولئك الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم أو المتأخرين نمائياً كما يحلو للبعض أن يطلق عليهم يعانون قصوراً في مهاراتهم الاجتماعية . ومن جهة أخرى وجد بوفي وشتراين (٢٠٠٣) Bovey& Strain في دراستهما على أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم، والمتخلفين عقلياً، والتوحديين، والمضطربين سلوكياً، والمضطربين انفعالياً (ن = ١٠ لكل مجموعة) أنهم غالباً ما يجدون صعوبة في التفاعل بشكل صحيح مع الأقران مما يجعلهم أقل تقبلاً من جانب هؤلاء الأقران، وبالتالي فإنهم يعدون من المعرضين لمخاطر المشكلات الاجتماعية اللاحقة. كما أن تدريب هؤلاء الأطفال على استخدام المهارات الاجتماعية الإيجابية مع الأقران في وقت مبكر من العمر من شأنه أن يؤدي إلى تكوين علاقات إيجابية معهم، والتقبل من جانبهم، وتكوين الصداقات معهم .

واستهدفت دراسة جونزاليز (٢٠٠٢) Gonzalez التحقق من فعالية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية وأثره على السلوك المشكل لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم قوامها ٥٩ طفلاً تتراوح أعمارهم بين ٨- ١٢ سنة . ومن بين الأدوات التي تم تطبيقها عليهم قائمة تقدير سلوك الطفل، ومقياس المهارات الاجتماعية، ومقياس التفاعل مع الأقران . وقد استغرق التدريب على البرنامج المستخدم عشرة أسابيع بمعدل جلستين أسبوعياً مدة كل منهما ساعة واحدة . وأسفرت النتائج عن فعالية البرنامج التدريبي في حدوث تحسن دال في مستوى المهارات الاجتماعية، وسلوك التفاعل مع الأقران لأطفال المجموعة التجريبية، كما حدث انخفاض دال في معدل سلوكهم المشكل . وقد بينت نتائج القياس التتبعي بعد مرور خمس سنوات أن هؤلاء الأطفال لا يزالون يظهرون تحسناً في تلك المتغيرات موضوع هذه الدراسة . وهدفت دراسة براون وبيرجين (٢٠٠٢) Brown& Bergen إلى التعرف على أنماط اللعب والتفاعلات

الاجتماعية التي اشترك فيها تسعة أطفال بالروضة من ذوي صعوبات التعلم ودراستها . وكشفت نتائج الملاحظات عن وجود فروق فردية في مقدار الوقت الذي يقضيه الطفل في اللعب، وعدد الأنماط المختلفة من الألعاب التي يلجأ إليها، والوقت الذي يقضيه في كل نمط منها. كما لوحظت فروق أخرى في كم وكيف التفاعل مع الأقران والمعلمين . وقام موست وآخرون (٢٠٠٠) Most et.al. بدراسة العلاقة بين مهارات الوعي أو الإدراك الفونولوجي والكفاءة الاجتماعية- الانفعالية لعينة ضمت ٩٨ طفلاً بمرحلة ما قبل المدرسة في إسرائيل منهم ٣٩ طفلاً معرضين لخطر صعوبات التعلم، والباقي من العاديين. وأسفرت النتائج عن أن أولئك الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم كانوا أكثر انخفاضاً في مهارات الوعي أو الإدراك الفونولوجي، وأكثر شعوراً بالوحدة أو العزلة، وأقل ثقة بالنفس، وأقل تقبلاً من الآخرين .

هذا وقد كشفت دراسة برومر (١٩٩٩) Bromer على عينة من أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم قوامها ٢١ طفلاً أن التغييرات البسيطة التي يتم إدخالها على اللعب الإيهامي من شأنها أن تساعد هؤلاء الأطفال كي يشاركوا بشكل كلي في خبرات التعلم المبكرة التي يتم تقديمها لهم حيث أنها تعكس مهارات الطفل المعرفية، ومهاراته الاجتماعية، وتعمل على تحسينها وتنميتها . وهدفت دراسة مارجاليت (١٩٩٨) Margalit إلى دراسة الشعور بالوحدة أو العزلة في مقابل الاندماج مع الآخرين وذلك لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة قوامها ١٨٧ طفلاً في إسرائيل منهم ١١١ طفلاً من المعرضين لخطر صعوبات التعلم . وكشفت الدراسة عن أن أولئك الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم قد أظهروا مستويات أعلى من الشعور بالعزلة أو الوحدة، ومستويات أقل من الشعور بالاندماج وذلك قياساً بأقرانهم العاديين، كما كان هؤلاء الأطفال أقل تقبلاً من أقرانهم العاديين .

وأوضحت النتائج التي كشفت عنها دراسة فرانكل وآخرين (١٩٩٧) Frankel et.al. عند اختبار فعالية برنامج تدريبي في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية في البيئة المنزلية وأثره في الحد من السلوكيات الدالة على ضعف الانتباه والنشاط المفرط وذلك لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم ضمت ١٢ طفلاً ممن تتراوح أعمارهم بين ٨- ١٢ سنة ينقسمون إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، واعتمد البرنامج التدريبي على إستراتيجيتي النمذجة ولعب الدور أوضحت النتائج أن أولئك الأطفال قد اكتسبوا مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي، وأن الأعراض الدالة على ضعف الانتباه والنشاط المفرط من جانبهم قد انخفضت بشكل دال، وأن أثر ذلك البرنامج قد امتد إلى البيئة المدرسية مما يعني أن هؤلاء الأطفال قد قاموا بتعميم تلك المهارات التي تم تدريبهم عليها في البيئة المنزلية إلى مواقف التفاعل الاجتماعي المشابهة في البيئة المدرسية . كما تهدف دراسة زيل وآخرين (١٩٩٥) Zill et.al. إلى التعرف على ما يمكن أن تحققه عينة من أطفال الروضة قوامها ٤٤٢٣ طفلاً من إنجازات وما يمكن أن يواجههم من صعوبات وذلك للتعرف على مستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية، ومدى استعدادهم للالتحاق بالمدرسة. وأوضحت النتائج أن المهارات الحركية المختلفة فضلاً عن المهارات الاجتماعية، والمهارات المعرفية تعتبر من أهم المهارات التي تشهد قصوراً من جانب أولئك الأطفال وهو ما يؤثر على مدى استعدادهم للالتحاق بالمدرسة. كما توجد فروق بين الجنسين في مستوى المهارات قبل الأكاديمية والمهارات الحركية البسيطة لصالح البنات، وبالتالي فقد كن أكثر استعداداً منهم للالتحاق بالمدرسة. وأجرت شارون فون وآخرون Vaughn, S. et.al.(١٩٩٣) دراسة تناولوا فيها المهارات الاجتماعية لعينة ضمت ٩٨ طفلاً بمرحلة ما قبل المدرسة ضمت ثلاث مجموعات تألفت الأولى من الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتألفت الثانية من الأطفال المتخلفين عقلياً من الدرجة البسيطة، أما الثالثة فقد ضمت أطفالاً عاديين، وتم تطبيق مقياس السلوك

الاجتماعي التكيفي *adaptive social behavior* عليهم وأظهرت تقديرات المعلمين للمهارات الاجتماعية وجود فروق دالة بين المجموعات الثلاث لصالح الأطفال العاديين، يليهم ذوو صعوبات التعلم، أما المتخلفون عقلياً فيأتون في النهاية ويعدون هم أقل هذه المجموعات في مستوى مهاراتهم الاجتماعية .

تعقيب على الدراسات السابقة

من العرض السابق لتلك الدراسات يتضح أن تدريب الأطفال ذوي صعوبات التعلم على المهارات الاجتماعية إنما يعد على درجة كبيرة من الفعالية حيث يؤدي في الواقع إلى حدوث تحسن دال إحصائياً في مستوى مهاراتهم الاجتماعية سواء المهارات اللفظية أو غير اللفظية (Rudolph, 2005; Gol& Jarus, 2005; Gonzalez, 2002; Frankel, et.al., 1997) كما يؤدي في الوقت ذاته إلى الحد من الكثير من السلوكيات غير الاجتماعية أو السلبية الأخرى كالسلوك المشكل (Drummond, 2004; Gonzalez, 2002) والأعراض أو السلوكيات الدالة على ضعف الانتباه والنشاط المفرط (Rudolph, 2005; Drummond, 2004; Frankel et.al., 1997) ويؤدي أيضاً إلى تحسين أداء هؤلاء الأطفال على أنشطة الحياة اليومية المختلفة (Gol& Jarus, 2005) . كما يتضح أيضاً أن ذلك قد يؤدي إلى تحسن الأداء الأكاديمي اللاحق من جانب أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم عند التحاقهم بالمدرسة (عادل عبدالله ٢٠٠٥)، وأن أولئك الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم يعانون أيضاً من قصور في مهاراتهم الاجتماعية (Irish et.al.,2004; Zill et.al., 1995) (عادل عبدالله وسليمان سليمان ٢٠٠٥) حيث غالباً ما يجدون صعوبة في التعامل بشكل صحيح مع الأقران مما يجعلهم في الواقع أقل تقبلاً من جانبهم (Bovey& Strain, 2003)، وأنهم أكثر شعورا بالوحدة، وأقل ثقة بالنفس، وأقل تقبلاً من الأقران (Most et.al., 2000)، وأنهم أكثر عزلة عن الآخرين خاصة أقرانهم العاديين، وأقل اندماجاً معهم (Marglit, 1998)، وأن قصور

مهاراتهم الاجتماعية يجعلهم أكثر عرضة للمشكلات الاجتماعية اللاحقة التي تعمل في الغالب على تعزيز عزلتهم عن الآخرين (Vaughn et.al., 1993) .
كما أنه لا توجد دراسات عربية في حدود علمنا تطرقت إلى هذا الموضوع وهو ما يضيف إلى أهميته .

الفروض

تمت صياغة فروض الدراسة على النحو التالي :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي لمستوى المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية .
٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي .
٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي .
٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي.
٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب الدرجات الدالة على المشكلات السلوكية للمجموعتين التجريبية والضابطة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي للسلوك المشكل (في الاتجاه الأفضل) لصالح المجموعة التجريبية .
٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب الدرجات الدالة على المشكلات السلوكية للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للسلوك المشكل (في الاتجاه الأفضل) لصالح القياس البعدي .

خطة الدراسة وإجراءاتها

أولاً : العينـة :

تتألف عينة هذه الدراسة من مجموعتين من الأطفال الذكور بالصف الخامس الابتدائي بإدارة الزقازيق التعليمية بمحافظة الشرقية (ن= ١٤) كانت إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة تضم كل منهما سبعة أطفال يعانون من صعوبات التعلم في اللغة العربية - حيث لا تمثل أي من القراءة أو الكتابة بمفردها مادة مستقلة - كما يتضح من التفاوت بين نسب ذكائهم ومستوى تحصيلهم فيها وفقاً لدرجاتهم في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧ . وتتراوح أعمارهم الزمنية بين عشر سنوات إلى عشر سنوات وعشرة شهور بمتوسط عمري ١٠,٥٠ سنة وانحراف معياري ٢,٣٧ . وقد روعي أن يتم التأكد من أن القصور الموجود لديهم يعد نيورولوجياً (جدول ١)، وأن يكونوا جميعاً ممن لا يأتون بأي مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير معلميهم فضلاً عن كونهم لا يعانون من أي إعاقة عقلية، أو حسية، أو جسمية حركية، أو أي قصور بيئي، أو اجتماعي، أو اقتصادي، أو ثقافي . وتم بجانب ذلك تحقيق التجانس بين المجموعتين (جدول ٢) وذلك في العمر الزمني، ومستوى الذكاء، ومستوى مهاراتهم الاجتماعية، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي حيث تم اختيار أفراد العينة جميعاً من المستوى المتوسط . كذلك فقد تم تحقيق التجانس بينهم أيضاً في مستوى تحصيلهم في اللغة العربية (جدول ٣) .

جدول (١) قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المسح النيورولوجي
(ن١=ن٢ = ٧)

المجموعة	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة
التجريبية	٧,٢٩	٥١,٠٠	٢٣,٠٠	٥١,٠٠	٠,١٩٣-	غير دالة
الضابطة	٧,٧١	٥٤,٠٠				

وبالرجوع إلى متوسطات درجات المجموعتين في الاختبار نجدها على التوالي ٣٦,١٤ ، ٣٦,٤٣ ونظراً لأنه وفقاً لتعليمات الاختبار كلما قلت الدرجة عن ٢٥ كان الطفل عادياً فإن ذلك يؤكد على أن أطفال المجموعتين يعانون من صعوبات التعلم .

جدول (٢) قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الخاصة بالمجانسة
(ن١=ن٢ = ٧)

المتغير	المجموعة	متوسط الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	٧,٤٣	٥٢,٠	٢٤,٠	٥٢,٠	ـ ٠,٠٦٥	غير دالة
	الضابطة	٧,٥٧	٥٣,٠				
معامل الذكاء	التجريبية	٧,٢٩	٥١,٠	٢٣,٠	٥١,٠	ـ ٠,١٩٥	غير دالة
	الضابطة	٧,٧١	٥٤,٠				
م. اجتماعي	التجريبية	٨,٤٣	٥٩,٠	١٨,٠	٤٦,٠	ـ ٠,٨٤٦	غير دالة
	الضابطة	٦,٥٧	٤٦,٠				
م. اقتصادي	التجريبية	٧,٧٩	٥٤,٥	٢٢,٥	٥٠,٥	ـ ٠,٢٦٣	غير دالة
	الضابطة	٧,٢١	٥٠,٥				
م. ثقافي	التجريبية	٨,٢٩	٥٨,٠	١٩,٠	٤٧,٠	ـ ٠,٧١٥	غير دالة
	الضابطة	٦,٧١	٤٧,٠				
م. كلي	التجريبية	٨,٢٩	٥٨,٠	١٩,٠	٤٧,٠	ـ ٠,٧١١	غير دالة
	الضابطة	٦,٧١	٤٧,٠				
المهارات الاجتماعية	التجريبية	٧,٧٩	٥٤,٥	٢٢,٥	٥٠,٥	ـ ٠,٢٦٣	غير دالة
	الضابطة	٧,٢١	٥٠,٥				

ويتضح من الجدول عدم دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الخاصة بالمجانسة بحسب ما هو موضح بالجدول وهو الأمر الذي يدل على أن هاتين المجموعتين متجانستان .

جدول (٣) قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى تحصيلهم في اللغة العربية (ن١=ن٢ = ٧)

المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	الدلالة
التجريبية	٧,٤٣	٥٢,٠٠	٢٤,٠٠	٥٢,٠	-٠,٠٦٥	غير دالة
الضابطة	٧,٥٧	٥٣,٠٠				

ثانياً : الأدوات :

تم استخدام الأدوات التالية :

١- اختبار ستانفورد- بينيه للذكاء (الصورة الرابعة)

ترجمة وتعريب / لويس كامل مليكة (١٩٩٨)

تم إعداد هذا المقياس في ضوء إستراتيجية تختار بموجبها عينة عريضة من مدى كبير من المهام المعرفية التي تتبئ بالعامل العام للذكاء. ويتمثل نموذج تنظيم القدرات المعرفية في هذه الصورة من المقياس في ثلاثة مستويات هي عامل الاستدلال العام (في المستوى الأعلى)، في حين يتمثل المستوى الثاني في ثلاثة عوامل عريضة هي القدرات المتبلرة، والقدرات السائلة التحليلية، والذاكرة قصيرة المدى . أما المستوى الثالث فيتكون من ثلاثة مجالات أكثر تخصصاً هي الاستدلال اللفظي ويتضمن اختبارات المفردات، والفهم، والسخافات، والعلاقات اللفظية، في حين يتمثل المجال الثاني في الاستدلال الكمي ويندرج تحته الاختبار الكمي، وسلاسل الأعداد، وبناء المعادلة. أما الاستدلال المجرد البصري وهو ثالث هذه المجالات فيندرج تحته اختبارات تحليل النمط، والنسخ، والمصفوفات، وثني وقطع الورق. وإلى جانب ذلك تشمل الذاكرة قصيرة المدى اختبارات تذكر نمط من الخرز، وتذكر الجمل، وإعادة الأرقام، وتذكر الأشياء ليصل بذلك عدد الاختبارات التخصصية التي تندرج تحت هذه المجالات ١٥ اختباراً يحصل كل

منها على درجة معيارية إلى جانب أربع درجات معيارية عمرية للمجالات الأربعة بمعدل درجة معيارية واحدة لكل مجال فضلاً عن درجة مركبة، كما يمكن رسم صفحة نفسية فارقة (بروفيل) .

وقد قام مليكة (١٩٩٤) بتعريب المقياس وحاول الاحتفاظ قدر الإمكان بمواد المقياس الأصلية التي يفترض أن تكون متحررة نسبياً من تأثيرات العوامل الثقافية المختلفة.

وعند حساب صدق هذه الصورة من المقياس وثباتها اتضح أنها تتمتع بمعدلات صدق وثبات مناسبة يمكن الاعتداد بها، والوثوق فيها، والاعتماد عليها حيث بلغت قيم معاملات الثبات عن طريق إعادة الاختبار على عينة (ن= ٣٠) بين ٠,٥٣- ٠,٨٨ ، وباستخدام معادلة KR- 20 بلغت هذه القيم بين ٠,٩٥ - ٠,٩٧ وتراوحت معاملات ثبات المجالات الأربعة بين ٠,٨٠ - ٠,٩٧ ، كما تراوحت بالنسبة للمقاييس الفرعية بين ٠,٨٠ - ٠,٩٠ .

أما بالنسبة للصدق على الجانب الآخر فقد تم استخدام عدة طرق في سبيل ذلك منها التحليل العاملي لمكوناته التي كشفت عن وجود تشبعات عالية بعامل عام في كل الاختبارات وهو ما يدعم استخدام درجة مركبة كلية واحدة. وأوضحت نتائج الصدق التجريبي باستخدام محكات خارجية تمثلت في الصورة ل - م السابقة لهذه الصورة، ومقياس وكسلر- بلفيو، ومقياس كوفمان أن دلالتها جميعاً كانت عند ٠,٠١ ، وعند تطبيق المقياس على فئات مختلفة من المتخلفين عقلياً، وذوي صعوبات التعلم، والعاديين، والمتفوقين كانت النتائج التي تم الحصول عليها مدعمة لقدرة المقياس على التمييز بين مثل هذه الفئات المختلفة .

٢- مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية ، إعداد / محمد بيومي خليل (٢٠٠٠)

تم استخدام هذا المقياس بغرض تحقيق التجانس لأفراد العينة في هذا المتغير ولذلك اختار الباحث جميع أفراد العينة من المستوى المتوسط . ويقيس هذا

المقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة من خلال ثلاثة أبعاد أساسية يتمثل أولها في المستوى الاجتماعي وذلك من خلال الوسط الاجتماعي، وحالة الوالدين، والعلاقات الأسرية، والمناخ الأسري السائد، وحجم الأسرة، والمستوى التعليمي لأفراد الأسرة، ونشاطهم المجتمعي، والمكانة الاجتماعية لمهنهم المختلفة .

أما البعد الثاني فيتمثل في المستوى الاقتصادي للأسرة ويقاس من خلال المكانة الاقتصادية لمهن أفراد الأسرة، ومستوى معيشة الأسرة، ومستوى الأجهزة والأدوات المنزلية، ومعدل استهلاك الأسرة للطاقة، والتغذية، والرعاية الصحية، والعلاج الطبي، ووسائل النقل والاتصال للأسرة، ومعدل إنفاق الأسرة على التعليم، والخدمات الترويحية، والاحتفالات، والحفلات، والخدمات المعاونة، والمظهر الشخصي، والهندام لأفراد الأسرة.

ويتمثل البعد الثالث في المستوى الثقافي للأسرة ويقيس المستوى العام لثقافة الأسرة من حيث الاهتمامات الثقافية داخل الأسرة، والمواقف الفكرية للأسرة، واتجاه الأسرة نحو العلم والثقافة، ودرجة الوعي الفكري، والنشاط الثقافي لأفراد الأسرة. ويعطي هذا المقياس ثلاث درجات مستقلة بمعدل درجة واحدة لكل بعد، كما يعطي درجة واحدة كلية للأبعاد الثلاثة مجتمعة تتوزع على عدد من المستويات هي مرتفع جداً، ومرتفع، وفوق المتوسط، ومتوسط، ودون المتوسط، ومنخفض، ومنخفض جداً.

ويتمتع هذا المقياس بمعدلات صدق وثبات مناسبة حيث تراوحت قيم (ت) الدالة على صدقه التمييزي بين ١٢,٦- ٢٣,٨ وذلك للأبعاد الثلاثة، والدرجة الكلية. كما تراوحت قيم معاملات الثبات عن طريق إعادة الاختبار بعد ثلاثة أشهر من التطبيق الأول وذلك بالنسبة للأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية بين ٠,٩٢- ٠,٩٧ وهي جميعاً قيم دالة عند ٠,٠١ .

٣- اختبار المسح النيورولوجي *Quick Neurological Screening Test QNST*

(للتعرف على ذوي صعوبات التعلم)

إعداد / مارجريت موتي وآخرون، تعريب / عبدالوهاب كامل (١٩٩٩)

يعد هذا المقياس من الأدوات سهلة التطبيق حيث أنه وسيلة سريعة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجي في علاقته بالتعلم . ويتضمن الاختبار سلسلة من المهام المختصرة المشتقة من الفحص النيورولوجي للأطفال حيث يشتمل على سلسلة مكونة من ١٥ مهمة مختصرة تقدم للأطفال هي : مهارة اليد- التعرف على الشكل وتكوينه- التعرف على الشكل براحة اليد- تتبع العين لمسار حركة الأشياء- نماذج الصوت- التصويب بإصبع على الأنف (تناسق الإصبع – الأنف)- دائرة الإصبع والإبهام- الاستثارة التلقائية المزدوجة لليد والخد- العكس السريع لحركات اليد المتكررة- مد الذراع والأرجل- المشي بالترادف (رجل خلف الأخرى لمسافة ثلاثة أمتار)- الوقوف على رجل واحدة- الوثب- تمييز اليمين واليسار- ملاحظات سلوكية شاذة أي غير منتظمة .

أما عن الدرجة التي نحصل عليها من الاختبار فهي إما أن تكون درجة مرتفعة (كلية) تزيد عن ٥٠ وتوضح بالتالي ارتفاع معاناة الطفل، أو درجة عادية (درجة كلية تساوي ٢٥ فأقل) وتشير هذه الدرجة إلى السواء نيورولوجياً فضلاً عن درجة تمتد من ٢٦- ٥٠ وتدل على وجود احتمال لتعرض الطفل لاضطرابات في المخ أو القشرة المخية يزداد بزيادة تلك الدرجة. وعادة ما نجد أن الاختبارات الفرعية لا تتضمن أي درجة تقع في حدود اللاسواء (درجة مرتفعة)، ولن نكون على خطأ إذا ما افترضنا أن الأطفال الذين يحصلون على تلك الدرجة العادية ليس لديهم أي مشكلات نيورولوجية حيث أنهم ليس لديهم أي اضطرابات في المخ والقشرة المخية . وعموما فإن الدرجة العادية يمكن أن تؤكد على سلامة الطفل النيورولوجية، بينما تشير الدرجة المرتفعة للطفل على هذا المقياس إلى

ارتفاع الاضطراب في الخصائص النيورولوجية. وقد قام معد المقياس بتقنينه على عينة من أطفال البيئة المصرية فبلغ معامل الصدق التلازمي ٠,٥٦، وبلغ معامل الثبات ٠,٦٨ وهي قيم دالة عند ٠,٠١ ولذلك يتم استخدام هذا المقياس للتحقق من أن الطفل ليس لديه أي اضطرابات في المخ والقشرة المخية .

٤- مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال

إعداد/ العربي زيد (٢٠٠٣)

أعد هذا المقياس في الأساس للأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم، وإن كان يصلح للتطبيق حتى مع الأطفال العاديين. ويقيس المهارات الاجتماعية وخاصة داخل المدرسة . ويتألف المقياس من سبعة أبعاد تتضمن؛ التفاعل الاجتماعي (العبارات ١- ١٥)، والتعاون والمشاركة في الأنشطة (١٦- ٢٢)، ومهارة تكوين الصداقات (٢٣- ٣٠)، وإتباع القواعد والتعليمات (٣١- ٣٧)، والتعبير الانفعالي (٣٨- ٤٤)، والمهارات الاجتماعية المدرسية (مهارات حجرة الدراسة) (٤٥- ٥٣)، ومهارة حل المشكلات (٥٤- ٥٨). ويضم المقياس بذلك ٥٨ عبارة يوجد أمام كل منها ثلاثة اختيارات هي (نعم- أحياناً- مطلقاً) تحصل على الدرجات (٣- ٢- ١) على التوالي لتتراوح بذلك درجات المقياس بين ٥٨- ١٧٤ درجة تدل الدرجة المرتفعة على مستوى مرتفع من هذه المهارات، والعكس صحيح .

ويتمتع هذا المقياس بمعدلات صدق وثبات مناسبة، فبالنسبة للصدق تم التأكد من صدقه الظاهري، وصدق المحتوى أو المضمون، وتراوحت قيم (ت) للمقارنة الطرفية الدالة على صدقه التمييزي على عينة (ن= ٢٨) وذلك لكل بعد من أبعاده ودرجته الكلية بين ١٢,٠٨ – ٢٣,٠٩ وهي قيم دالة عند ٠,٠١ ، أما معاملات ثباته فقد تراوحت باستخدام التجزئة النصفية بطريقة سبيرمان – براون بين ٠,٣٥٧- ٠,٩٤٤ ، وبطريقة جتمان بين ٠,٣٤٢- ٠,٩٤٣ ، وتراوح معامل الثبات بطريقة معامل ألفا لكرونباخ بين ٠,٤٤٧- ٠,٩٢٦ وذلك لأبعاد المقياس

ودرجته الكلية وهي جميعاً قيم دالة عند ٠,٠١ . وتراوحت قيم (ر) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وهو ما يدل على اتساقه الداخلي بين ٠,٢٧٩ـ ٠,٨٠٥ وهي قيم دالة إحصائياً، وتراوحت قيم (ر) بين درجة أبعاد المقياس وبعضها البعض، وبينها وبين درجة المقياس الكلية بين ٠,٢٩٦- ٠,٩٤٥ وهي قيم دالة إحصائياً .

وعند تطبيق هذا المقياس في الدراسة الراهنة على عينة من أطفال الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم (ن= ٢٠) غير أولئك الذين أجريت هذه الدراسة عليهم تم استخدام مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل الذي أعده عادل عبدالله (٢٠٠٢) كمحك خارجي وبلغ معامل الصدق ٠,٦١٩ بينما بلغ معامل الثبات عن طريق إعادة التطبيق وذلك بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول ٠,٧١٣ وهي قيم دالة إحصائياً عند ٠,٠١ وتعني إمكانية تطبيقه على هؤلاء الأطفال .

٥ــ قائمة المشكلات السلوكية للأطفال من وجهة نظر المعلم

إعداد/ عادل عبدالله محمد (٢٠٠٣- ب)

تهدف هذه القائمة إلى التعرف على كم المشكلات السلوكية التى تصدر عن أطفال المرحلة الإبتدائية (أو الروضة) والتى تحدث داخل الفصل أو فى إطار البيئة المدرسية وذلك كما تعكسها درجاتهم عليها، وبالتالى يمكن استخدامها فى برامج التوجيه والإرشاد والخدمات المدرسية أو التدخلات المختلفة التى تهدف إلى تعديل سلوك الأطفال المشكلين. وتتالف هذه القائمة من ٣٠ عبارة تمثل تلك المشكلات السلوكية التى تشيع بين الأطفال فى هذه السن، ويوجد أمام كل عبارة ثلاث اختيارات هى (نعم ــ أحيانا ــ لا) تحصل على الدرجات (٢ ــ ١ ــ صفر) على التوالى. ويحصل الطفل ــ كما يقرر المعلم ــ على درجة كلية فى هذه القائمة عن طريق جمع درجاته فى هذه الاختيارات الثلاثة. ومن ثم فإن الدرجة الكلية

للقائمة تتراوح بين صفر – ٦٠ درجة تدل الدرجة المرتفعة على مستوى مرتفع من المشكلات السلوكية، والعكس صحيح .

وللتأكد من ثبات هذه القائمة كمقياس وصدقها فقد تم تطبيقها على عينة من الأطفال الذين قرر معلموهم أنهم يثيرون العديد من المشكلات التى تعوق سير العملية التعليمية داخل الفصل حيث تؤثر بالسلب على جميع أطرافها (ن = ١٥) وبلغ معامل الثبات عن طريق إعادة التطبيق بعد شهر من التطبيق الأول ٠,٨٤١ وبطريقة التجزئة النصفية ٠,٧٩٦ وباستخدام معادلة K R - 20 بلغ ٠,٧٣٨ وبطريقة ألفا لكرونباخ ٠,٨١١ أما بالنسبة للصدق فقد تراوحت نسبة اتفاق المحكمين على عبارات القائمة بين ٩١ – ١٠٠%، وبلغ معامل الارتباط بين درجات الأطفال عليها ودرجاتهم على مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال الذى أعده الباحث (-٠,٦٧٣) وهو ما يعد بمثابة محك خارجى. وبتطبيق هذه القائمة على عينة من أطفال المرحلة الإبتدائية مساوية لمجموعة الأطفال المشكلين (ن= ١٥ لكل مجموعة) بلغت قيمة (ت) الدالة على الصدق التمييزى للقائمة (٦,١٥) حيث كانت بيانات الأطفال العاديين (ن= ١٥ ، م = ٢٧,٦١، ع = ٥,٩٢) والأطفال المشكلين (ن= ١٥ ، م= ٤٤,١٦ ، ع= ٨,١٥). وتعد هذه القيم جميعا دالة عند ٠,٠١ وبذلك تتمتع القائمة بمعدلات صدق وثبات مناسبة يمكن الاعتداد بها .

٦- برنامج التعليم العلاجي المستخدم

إعداد / الباحث

يتضمن البرنامج التدريبي الحالي عدداً من الأنشطة والمهام المختلفة التي تقوم في الأساس على المهارات الاجتماعية فضلاً عن الألعاب التعليمية التي أعدها الباحث بغرض تدريب تلاميذ الصف الخامس الابتدائي أعضاء المجموعة التجريبية الذين يعانون من صعوبات التعلم في اللغة العربية على استخدامها في سبيل تحقيق الهدف من هذا البرنامج وذلك من خلال قيامهم بأداء تلك الأنشطة والمهام المتضمنة . وقد تم تصميم هذا البرنامج في إطار مجموعة من المبادئ

والأسس التي ترتكز عليها برامج الأطفال غير العاديين بحيث روعي أن يتم تقديم أنشطة مألوفة لهم، ومن واقع بيئتهم، وأن يكون لها نهايات واضحة ومحددة، وأن تنبع من تلك الألعاب التي يفضلونها، وأن يتم تقديم التعزيز أو التدعيم اللازم في حينه، وأن يتم تصحيح أو تصويب الأخطاء في حينها أولا بأول دون أي تأخير في سبيل ذلك حتى لا يعتقد الطفل في صحة ما يمكن أن نعتبره خطأ من وجهة نظرنا، وأن يكون النشاط في متناوله سواء تطلب لأدائه مهارة حركية كبيرة أو دقيقة، وأن نقوم بمساعدته على أداء المهمة المستهدفة إذا ما تطلب الأمر ذلك، وأن نحاول جاهدين تشجيعه على الاستقلالية في الأداء علماً بأن ذلك يتم تدريجياً . وفضلاً عن ذلك فإنه يجب أن يراعي أهم المبادئ الأساسية التي تقوم عليها برامج التدخل المختلفة لهؤلاء الأطفال كما ترى ساندرا سميث (٢٠٠٠) Smith, S. إضافة إلى ما أقره سكروجز (٢٠٠٢) Scruggs من ضرورة الاهتمام بالتدريب الصوتي خلالها فضلاً عما أقره آخرون مثل كامينوي (١٩٩٦) Kameenui من أنه يجب أن يكون هذا التعليم والتدريب المقدم خلالها مباشراً، وما يراه تورجيسين وآخرون (١٩٩٤) Torgesen et.al. من ضرورة أن يكون ذلك التدريب مكثفاً بقدر الإمكان . وعلى ذلك فقد تم تدريبهم على النشاط المطلوب بشكل مباشر دون أن نقوم بترك أي شيء للتعلم العرضي، بل كان التعليم والتدريب المقدم بذلك مقصوداً من ناحية فلا يترك مجالاً للتعلم العرضي، ومباشراً من ناحية أخرى مع محاولة أن يكون ذلك التدريب مكثفاً بقدر الإمكان كي يسهم في التأثير على مهاراتهم الاجتماعية في فترة زمنية ليست طويلة .

أما البرنامج التدريبي ذاته فقد تم تطبيقه على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي أعضاء المجموعة التجريبية الذين يعانون من صعوبات التعلم في اللغة العربية أي القراءة والكتابة وذلك على مدى ٥٥ جلسة بواقع خمس جلسات أسبوعياً تم تطبيق كل منها خلال حصة دراسية واحدة . ويتألف البرنامج من ثلاث مراحل أساسية تضم كل منها عدداً من الجلسات، وتعمل على تحقيق هدف معين أو مجموعة

أهداف تسهم في تحقيق الهدف العام للبرنامج. وتضم المرحلة الأولى أربع جلسات (الجلسات ١ـ ٤) تهدف إلى إعداد التلاميذ لتقبل التدريب المقدم لهم، والقيام بالأنشطة والمهام المستهدفة . كما أنها تعمل في الأساس على تحقيق التعارف، وتهيئة التلاميذ لتلقي البرنامج، والتقييم . وقد تم تخصيص أول جلستين للتعارف بين الباحث والأطفال، وإشاعة روح المودة والألفة بينهم، ومشاركتهم في ألعابهم . وتم خلال الجلستين الباقيتين تقديم فكرة كاملة عن البرنامج، والهدف منه، والمطلوب منهم فضلاً عن التقييم حتى ينتقل الطفل إلى المرحلة التالية وهو مهيأ لها . هذا وقد تم خلال هذه المرحلة نمذجة السلوك المطلوب، والتكرار، والتوجيه اللفظي، وتقديم التعزيز المادي والمعنوي للطفل عند قيامه بالاستجابة الصحيحة، وتكرار الاستجابة إذا لم يستطع الطفل أن يأتي بالاستجابة الصحيحة، واستخدام التغذية الراجعة إذا تطلب الأمر ذلك فضلاً عن تشجيع الطفل على مراقبة الذات مع الاهتمام بتصويب الأخطاء أولا بأول . وكان الباحث يدفع كل تلميذ إلى المشاركة، ويحثه على إبداء الرأي، ومحاولة مساعدة أقرانه ممن لم تتضح الفكرة لديهم بعد . ولذا فقد استخدم الباحث بعض المعززات المادية والمعنوية .

ومن جانب آخر فقد تضمنت المرحلة الثانية من البرنامج اثنتين وأربعين جلسة (هي الجلسات ٥ـ ٤٦) موزعة على المجالات السبعة المتضمنة بما تضمه وتتضمنه من مهارات مختلفة بحيث تم تخصيص ست جلسات لكل مجال، موزعة بواقع خمس جلسات للتدريب على المهارات الخاصة بذلك المجال، وجلسة للمراجعة والتقييم .

البعد الأول : التفاعل الاجتماعي :

وتم تخصيص أربع جلسات لتدريب الطفل على إقامة علاقات إيجابية وناجحة مع الآخرين اثنتين باستخدام التعبيرات اللفظية (٥ـ ٦) و اثنتين باستخدام التعبيرات غير اللفظية (٧ـ ٨) وذلك في بناء تلك العلاقات . كما تم تخصيص جلسة واحدة (٩) للتدريب على التواصل الجيد مع الآخرين، والاهتمام بهم ،

والإقبال عليهم . وخصصت الجلسة ١٠ للمراجعة والتقييم . وقد استخدم الباحث في سبيل ذلك التدريب على الأنشطة الخاصة بتنمية مهارات التعبير اللفظي والتي تضمنت التدريب على التحدث بنبرات صوت واضحة بحيث تتناسب شدة الصوت مع طبيعة الموقف، وتجنب استخدام الأوامر أو صيغ الإلزام في الحديث، والتعبير عن المشاعر والانفعالات بشكل مقبول . كما تم أيضاً التدريب على التعبير غير اللفظي وذلك باستخدام العديد من الأساليب التي تستخدم لذلك الغرض . وتم تدريب الأطفال على التواصل باستخدام التعبيرات اللفظية وغير اللفظية، ثم تمت المراجعة على كل ذلك خلال الجلسة الأخيرة .

البعد الثاني : التعاون والمشاركة في الأنشطة :

تم تخصيص الجلسات (١١- ١٣) لتدريب الطفل على معاونة ومساعدة أقرانه في المواقف الاجتماعية المختلفة، والجلستين (١٤- ١٥) للتدريب على مشاركتهم في إعداد ، وتخطيط ، وتنفيذ الأنشطة، والمباريات الجماعية . وخصصت الجلسة ١٦ للمراجعة والتقييم . وتم ذلك من خلال تدريب الأطفال على بعض المواقف الاجتماعية التي تتضمن المشاركة والتعاون كما يحدث في تزيين الفصل، وفي تنظيفه، وتنظيف الفناء، والاهتمام بالنباتات الموجودة في حديقة المدرسة . كما تم إلى جانب ذلك تدريب الأطفال على تنفيذ أنشطة جماعية، وتنظيم مباريات رياضية، وبعض ألعاب الأطفال . ثم تمت المراجعة على كل ذلك خلال الجلسة الأخيرة .

البعد الثالث : مهارة تكوين الصداقات :

وتم تخصيص الجلسات (١٧- ١٩) لتدريب الطفل على إتقان مجموعة من السلوكيات التي تساعده على بناء علاقات صداقة مع أقرانه تتسم بالإيجابية، والاستمرارية، ويسودها الثقة والألفة، وخصصت الجلستان (٢٠- ٢١) لتدريبه على تنمية تلك العلاقات . وخصصت الجلسة ٢٢ للمراجعة والتقييم . وتم في سبيل ذلك تدريب الأطفال على الاهتمام بالأصدقاء، وتقديم أنفسهم لهم، وتقديم الشكر

لهم عندما تتطلب الأمور ذلك، أو عند تقديم المساعدة لهم، والاعتذار لهم إذا لم يكن السلوك كما يكون متوقعا . وفضلا عن ذلك فقد تم تدريبهم على طلب المساعدة، والدخول في حوارات، أو مناقشات بشكل مهذب، ومراعاة الآخرين . ثم تمت المراجعة على كل ذلك خلال الجلسة الأخيرة .

البعد الرابع : إتباع القواعد والتعليمات :

وقد خصصت الجلسات (٢٣- ٢٥) لتدريب الطفل على إدراك وإتباع القواعد المدرسية، والجلستين (٢٦- ٢٧) لتدريبه على إدراك معايير جماعة الأقران، وفهمها، ومسايرتها خلال ممارسة الأنشطة الاجتماعية المختلفة . وخصصت الجلسة ٢٨ للمراجعة والتقييم . وتم خلال هذه الجلسات تدريب الأطفال على كيفية التصرف وفقا للقواعد المدرسية فتم تدريبهم على كيفية التصرف في الطابور، وداخل الفصل، وفي الفناء، وفي حديقة المدرسة، وأثناء الفسحة . كما تم تدريبهم على مجموعة من الأنشطة والمهام التي تتناول كيفية التصرف في إطار الجماعة، والقيام بالسلوكيات الاجتماعية المقبولة . ثم تمت المراجعة على كل ذلك خلال الجلسة الأخيرة .

البعد الخامس : التعبير الانفعالي :

وخصصت الجلسات (٢٩- ٣١) لتدريب الطفل على التعبير عن مشاعره الإيجابية والسلبية تجاه الآخرين ، كما تشمل قدرته على التعبير عن آرائه واتجاهاته نحو الآخرين ، بحيث يكون هذا التعبير في صورة استجابات وسلوكيات واضحة ، وملائمة للمواقف الاجتماعية المختلفة وهو ما تضمنته الجلستان (٣٢- ٣٣) . وخصصت الجلسة ٣٤ للمراجعة والتقييم . وتم تدريب الأطفال على مختلف الانفعالات التي تعكس الحب، والفرح، والحزن، والدهشة فضلاً عن الاتفاق مع الآخرين أو الاختلاف معهم وكيفية التعبير عن ذلك، واحترام وجهة نظر الآخرين، والإتيان بالتعبيرات الانفعالية التي تلائم المواقف المختلفة . ثم تمت بعد ذلك المرلجعة على كل هذه الأمور خلال الجلسة الأخيرة .

البعد السادس : المهارات الاجتماعية المدرسية (مهارات حجرة الدراسة) :

وقد خصصت الجلسات (٣٥- ٣٧) لتدريب الطفل على أداء المهام والأنشطة والأعمال المدرسية ، وخصصت الجلستين (٣٨- ٣٩) لتدريبه على المشاركة الإيجابية والفعالة في مختلف المواقف التعليمية داخل حجرة الدراسة . وخصصت الجلسة ٤٠ للمراجعة والتقييم . وتم في سبيل ذلك تدريب الأطفال على مختلف السلوكيات التي يمكن أن تحدث في حجرة الدراسة، والتمييز بين ما هو صواب وما هو خطأ منها، وكيفية المشاركة مع التلاميذ الآخرين في القيام بتلك السلوكيات . ثم تمت المراجعة على كل ذلك خلال الجلسة الأخيرة .

البعد السابع : مهارة حل المشكلات :

وقد تم تخصيص الجلستان (٤١- ٤٢) لتدريب الطفل على مواجهة المشكلات والمواقف الاجتماعية المختلفة، والجلسات (٤٣- ٤٥) لتدريبه على فهم وإدراك تلك المواقف، ومن ثم تقديم الاستجابات المناسبة لها، وتعميم ذلك في مواقف اجتماعية أخرى مشابهة . وخصصت الجلسة ٤٦ للمراجعة والتقييم . وتم تقديم بعض المشكلات البسيطة التي يمكن أن تحدث داخل الفصل أو المدرسة عامة، وتم تدريب الأطفال على كيفية مواجهتها والتوصل إلى حلول مناسبة لها تتفق مع النظام المدرسي والقواعد المتبعة في المدرسة ولا تخرج عنها . وتم بعد ذلك تقديم مواقف مفتعلة للأطفال، وكان الباحث يطلب منهم أن يجدوا حلاً لها ومخرجا صحيحاً ، ولذلك فقد كان يقوم بتعزيز مثل هذه الحلول الصحيحة تعزيزاً فورياً . ثم تمت المراجعة على كل ذلك خلال الجلسة الأخيرة .

وعند التدريب خلال هذه المرحلة تم إتباع العديد من الإجراءات المختلفة أو الخطوات المقننة التي ينبغي أن يسير المعلم أو المدرب وفقاً لها وذلك حال قيامه بتدريب التلاميذ في هذه المرحلة العمرية وهو الأمر الذي يكون له أكبر الأثر عليهم حيث يكون من شأنه في المقام الأول أن يساعدهم في تعلم القراءة أولاً، ثم الكتابة بعد ذلك. ومن الملاحظ أن تلك الخطوات تسير وفق تسلسل معين يراعي

حاجات هؤلاء التلاميذ، وخصائصهم وهو الأمر الذي يكون من شأنه أن يساعدهم على تعلم ذلك . وتتمثل هذه الخطوات فيما يلي :

١- يقوم المعلم أو الباحث بنمذجة السلوك المطلوب أمام الأطفال .

٢- يطلب من كل منهم أن يأتي بذلك السلوك أولاً .

٣- أن يعمل المعلم على مساعدة الأطفال كي يأتوا بسلوكيات شبيهة .

٤- أن يقوم بشرح، وتكرار، ونمذجة هذا السلوك لهم إذا رأى أنهم لا يزالون في حاجة إلى شرح ذلك السلوك وتوضيحه .

٥- أن يقوم بعد ذلك بإدخال تهجي الكلمات في تلك الألعاب.

٦- استخدام الصور كي تساعد في هذا الإطار .

٧- طرح العديد من الأسئلة التي تخدم هذا الغرض وذلك حول كل صورة .

٨- القيام بوضع ما تدل عليه كل صورة في جملة مفيدة.

٩- التحدث عن ذلك الأمر الذي تدل عليه كل صورة وإجراء حوار مفتوح حوله .

١٠- أن يسير المعلم أو المدرب في تلك الأنشطة وفقاً للتسلسل المنطقي لتلك المهارات .

وفضلاً عن ذلك فقد كان يتم تحديد بعض الواجبات المنزلية التي تتعلق بكل من هذه الأنشطة والمهام، ومراجعة تلك الواجبات في بداية كل جلسة من الجلسات التالية . هذا وقد تم تقييم أداء الأطفال خلال آخر جلسة من كل مجموعة حتى نتأكد من استيعابهم لما تم تقديمه لهم، وإعدادهم للجلسات التالية بما تضمه من مهام وأنشطة، وتدريبهم عليها مع تحديد واجبات منزلية يقوم بها التلاميذ، وتتم مراجعتها في بداية كل جلسة، وتصويب الأخطاء، وإتباع أسلوب التعديل المعرفي للسلوك عن طريق تشجيع الأطفال على مراقبة الذات، وتصويب الأخطاء، والتعلم الذاتي الذي تم التدريب عليه كإستراتيجية بذات الأسلوب الذي قدمه ميتشنبوم Meichenbaum ووفقاً في ذات الوقت لتلك الخطوات التي حددها لذلك رايان

وآخرون .Rayan et.al والتي يعرض لها محمود عوض الله وآخرون (٢٠٠٣) كالتالي :

١- يقوم النموذج (الباحث أو المعلم) بأداء النشاط في الوقت الذي يتحدث فيه مع نفسه بصوت مرتفع.
٢- يقوم الطفل بملاحظته ثم تقليده حيث يؤدى الدور ذاته تحت إشراف النموذج .
٣- يقوم الطفل بذكر التعليمات لنفسه أثناء أدائه للعمل .
٤- يستخدم الطفل فنية الاستفهام الذاتي باستمرار وذلك من قبيل " ما الذي يجب أن أفعله ؟ " .
٥- يقوم الطفل بأداء النشاط بنفسه مستخدماً ألفاظ أخرى غير التي كان النموذج يستخدمها .

وإلى جانب ذلك فقد تم تحديد آخر جلسة في كل مجموعة للتقييم كما هو متبع على امتداد البرنامج، وكان يتم تصويب الأخطاء باستمرار، وتقديم التدعيم أو التعزيز اللازم على الدوام . أما المرحلة الأخيرة من البرنامج فقد شغلت الجلسات التسع الأخيرة (الجلسات ٤٧- ٥٥)، وتم خلالها إعادة التدريب على المهارات الاجتماعية المختلفة وذلك بمعدل جلسة واحدة لكل مجموعة أو مجال وهو ما يمثل أحد أبعاد المقياس المستخدم، فتم تخصيص الجلسة ٤٧ لإعادة التدريب على التفاعل الاجتماعي، والجلسة ٤٨ لإعادة التدريب على التعاون والمشاركة في الأنشطة، والجلسة ٤٩ لإعادة التدريب على تكوين الصداقات، والجلسة ٥٠ لإعادة التدريب على إتباع القواعد والتعليمات، والجلسة ٥١ لإعادة التدريب على التعبير الانفعالي، والجلسة ٥٢ لإعادة التدريب على المهارات الاجتماعية المدرسية (مهارات حجرة الدراسة)، والجلسة ٥٣ لإعادة التدريب على حل المشكلات. وتم تخصيص آخر جلستين (٥٤- ٥٥) للمراجعة العامة والتقييم . ويكمن الهدف من إعادة تدريب الأطفال على ذلك خلال هذه المرحلة من البرنامج

كما يرى عادل عبدالله (٢٠٠٠) في أن ذلك شأنه شأن ما يحدث في البرامج الإرشادية أو العلاجية يسهم في منع حدوث انتكاسة بعد انتهاء البرنامج، كما يعمل أيضاً على استمرار أثر البرنامج وفعاليته خلال فترة المتابعة، وقد يستمر إلى ما بعد تلك الفترة . وفي سبيل ذلك تم استخدام نفس الفنيات والخطوات التي تم استخدامها من قبل عند تدريب الأطفال على ذلك خلال المرحلة السابقة من البرنامج .

هذا وقد قام الباحث عند إجراء البرنامج التدريبي الحالي بعرضه على مجموعة من المحكمين، وبعد إقراره من جانبهم قام بدراسة استطلاعية على عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الذين يعانون من صعوبات التعلم في اللغة العربية (ن= ٣) غير أولئك الأطفال الذين تضمنتهم العينة النهائية للدراسة، وقام بقياس مستوى مهارتهم تلك قبل تطبيق البرنامج وبعده . وأوضحت النتائج فعالية البرنامج المستخدم في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية لدى أولئك الأطفال . ويوضح الجدول التالي هذه النتائج .

جدول (٤) قيم W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات عينة الدراسة الاستطلاعية في القياسين القبلي والبعدي للمهارات الاجتماعية (ن= ٣)

القياس	متوسط الرتب	مجموع الرتب	الإشارات		W	Z	الدلالة
القبلي	صفر	صفر	-	٠	صفر	١,٦٣٣-	٠,٠٥
البعدي	٢,٠٠	٦,٠٠	+	٣			
			=	٠			

ثالثاً : منهج الدراسة والتصميم التجريبي :

تعتمد الدراسة الراهنة على المنهج التجريبي باعتبارها تجربة هدفها التعرف على فعالية برنامج للتعليم العلاجي (كمتغير مستقل) في تنمية مستوى المهارات الاجتماعية لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الذين يعانون من صعوبات التعلم في اللغة العربية (كمتغير تابع)، والتعرف على أثر ذلك في الحد من سلوكهم المشكل (كمتغير آخر تابع). كما تعتمد الدراسة في ذات الوقت على

تصميم تجريبي ذي مجموعتين متجانستين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وكذلك تصميم المجموعة الواحدة .

رابعاً : خطوات الدراسة :

تم إتباع الخطوات التالية في سبيل القيام بهذه الدراسة وتنفيذها :

١- تحديد وإعداد الأدوات المستخدمة، والتأكد من صلاحية مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال للاستخدام مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم .

٢- إعداد برنامج التعليم العلاجي المستخدم والتأكد من صلاحيته .

٣- اختيار أفراد العينة من بين أطفال الصف الخامس الابتدائي .

٤- قياس مستوى المهارات الاجتماعية لدى أفراد العينة .

٥- إجراء المجانسة بين مجموعتي الدراسة .

٦- تطبيق المقاييس المستخدمة .

٧- التطبيق القبلي لمقياسي المهارات الاجتماعية، وقائمة المشكلات السلوكية للأطفال على أفراد العينة .

٨- تطبيق برنامج التعليم العلاجي المستخدم على المجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة .

٩- التطبيق البعدي لمقياسي المهارات الاجتماعية، وقائمة المشكلات السلوكية للأطفال على أفراد العينة .

١٠- تصحيح الاستجابات التي أتى بها الأطفال، وجدولة الدرجات، وإجراء العمليات الإحصائية المناسبة عليها.

١١- استخلاص النتائج وتفسيرها .

١٢- صياغة بعض التوصيات والمقترحات التي نبعت مما أسفرت عنه هذه الدراسة الراهنة من نتائج .

هذا وقد تمثلت الأساليب الإحصائية التي تم اللجوء إليها في سبيل الوصول إلى نتائج هذه الدراسة فيما يلي :

- اختبار مان – وتيني (U) Mann- Whitney .
- اختبار ولكوكسون (W) Wilcoxon .
- قيمة Z .

النتائـــج

أولاً : نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض الأول علـى أنـه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي لمستوى المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية " .

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام عدة أساليب لابارامترية تمثلت في تلك الأساليب التي أشرنا إليها سلفاً وهي قيم U, W, Z ، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي .

جدول (٥) قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى المهارات الاجتماعية

المجموعة	م	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة	اتجاهها
الضابطة	١٠٠,١٤	٤,٠	٢٨,٠	٠٠	٢٨	٣,١٣٤-	٠,٠١	التجريبية
التجريبية	١٢٩,٢٩	١١,٠	٧٧,٠					

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة عند ٠,٠١ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية. وبذلك تتحقق صحة الفرض الأول .

ثانياً : نتائج الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني على أنه : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي " . ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام

الأساليب المستخدمة لاختبار صحة الفرض السابق، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي .

جدول (٦) قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى المهارات الاجتماعية

القياس	م	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة	اتجاهها
البعدي	١٢٩,٢٩	١١,٠	٧٧,٠	صفر	٢٨	٣,١٤١-	٠,٠١	البعدي
القبلي	١٠٠,٣٦	٤,٠٠	٢٨,٠					

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة عند ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى المهارات الاجتماعية لصالح القياس البعدي . وبذلك تتحقق صحة الفرض الثاني .

ثالثاً : نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على أنه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي " . ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام الأساليب المستخدمة لاختبار صحة الفرض السابق، وكانت النتائج كما يلي .

جدول (٧) قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى المهارات الاجتماعية

القياس	م	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة
البعدي	١٠٠,١٤	٨,٢٩	٥٨,٠	١٩,٠	٤٧	٠,٥٤٣-	غير دالة
القبلي	١٠٠,٢٩	٦,٧١	٤٧,٠				

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى المهارات الاجتماعية وهو الأمر الذي يحقق صحة الفرض الثالث .

رابعاً : نتائج الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع على أنه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي " . ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام نفس الأساليب المستخدمة لاختبار صحة الفرض السابق، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي .

جدول (٨) قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى المهارات الاجتماعية

القياس	م	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة
البعدي	١٢٩,٢٩	٨,٢٩	٥٨,٠٠	١٩	٤٧	٠,٥٤١-	غير دالة
التتبعي	١٢٩,٩١	٦,٧١	٤٧,٠٠				

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى المهارات الاجتماعية وهو الأمر الذي يحقق صحة الفرض الرابع .

خامساً : نتائج الفرض الخامس :

ينص الفرض الخامس على أنه : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب الدرجات الدالة على المشكلات السلوكية للمجموعتين التجريبية والضابطة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي للسلوك المشكل (في الاتجاه الأفضل) لصالح المجموعة التجريبية " . ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام ذات الأساليب المستخدمة لاختبار صحة الفرض السابق، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي .

جدول (٩) قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للسلوك المشكل

المجموعة	م	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة	اتجاهها
الضابطة	٣٠,٨٦	١١,٠	٧٧,٠	صفر	٢٨	٣,١٤١-	٠,٠١	التجريبية
التجريبية	١٧,١٤	٤,٠٠	٢٨,٠					

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة عند ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للسلوك المشكل لصالح المجموعة ذات المتوسط الأصغر وهي المجموعة التجريبية وهو الأمر الذي يحقق صحة الفرض الخامس .

سادساً : نتائج الفرض السادس :

ينص الفرض السادس على أنه : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب الدرجات الدالة على المشكلات السلوكية للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للسلوك المشكل (في الاتجاه الأفضل) لصالح القياس البعدي " . ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام الأساليب المستخدمة لاختبار صحة الفرض السابق، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي .

جدول (١٠) قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للسلوك المشكل

القياس	م	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة	اتجاهها
القبلي	٢٩,٣٦	١١,٠٠	٧٧,٠٠	صفر	٢٨	٣,١٤٣-	٠,٠١	البعدي
البعدي	١٧,١٤	٤,٠٠	٢٨,٠٠					

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة عند ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للسلوك المشكل لصالح القياس ذي المتوسط الأصغر وهو القياس البعدي وهو الأمر الذي يحقق صحة الفرض السادس .

مناقشة النتائج وتفسيرها

يشير هالاهان وكوفمان (٢٠٠٣، ٢٠٠٧) Hallahan &Kauffman إلى أن تعريف اللجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم ينص في جانب منه على أنه قد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم، ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل في حد ذاتها ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم . وبالتالي فإن الأفراد ذوي صعوبات التعلم يعدون في حاجة إلى اكتساب المهارات الاجتماعية والتدريب عليها حيث يمكنهم ذلك في الواقع من التفاعل مع الآخرين بشكل يحقق فائدة متبادلة للفرد وللآخرين مثل تحقيق الأهداف، وإشباع الرغبات .

ومن الجدير بالذكر أن المشكلات السلوكية التي يسببها بعض الأطفال وما يصدر عنهم من سلوكيات مضادة للمجتمع تؤدي في أغلب الأحيان كما يرى عادل عبدالله (٢٠٠٣- ب) إلى رفض هؤلاء الأطفال ونبذهم من جانب أقرانهم الذين يعملون جاهدين على تجنبهم وتفادي ما يسببونه من مشكلات وما يمكن أن يلحقهم من أذى من جراء ذلك حيث يكونوا هم أنفسهم ضحية لهؤلاء الأطفال أوقعهم حظهم العاثر في طريقهم . ومن المحتمل أن يعمل تعليم هؤلاء الأطفال بعض المهارات سواء الاجتماعية أو المعرفية إلى جانب تعليمهم بعض السلوكيات الاجتماعية المقبولة على الإسهام في تعديل سلوكهم ومساعدتهم على الاندماج مع الآخرين.

ونظراً لأن التعامل مع الآخرين وكسب مودتهم، وصداقتهم، واحترامهم يعد أمرا ضروريا للغاية فإن الأفراد ذوي صعوبات التعلم يكونوا أشد حاجة إلى التدريب على تلك المهارات حتى يتمكنوا من تكوين علاقات طيبة مع الأهل والأصدقاء والجيران والزملاء في المدرسة . ولن يتأتى هذا إلا بوجود برامج منظمة في تدريب هؤلاء الأطفال على مهارات أدب الحديث، والإنصات، ومهارات احترام الكبير، والعطف على الصغير، ومهارات ضبط النفس عند

الغضب حتى تكون ردود أفعالهم في التفاعل الاجتماعي جيدة، ومناسبة للموقف الذي يواجهونه .

وإذا كان السلوك المشكل يعد في جوهره تعبيراً عن العجز والقصور في المهارات الاجتماعية، كما قد يكون انعكاساً للعجز في الأداء الاجتماعي فإن أولئك الأطفال المشكلين عادة ما يعمل الآخرون على تحاشيهم، كما أنهم لا يثقون بالغير، وهم متحفظون، ويترددون في الالتزام بمعظم الأشياء، كما أنهم لا يميلون إلى المشاركة في المواقف الاجتماعية، ويميلون إلى الصمت، والحديث المنخفض، وينظر الآخرون إليهم على أنهم مثيرون للملل ويجب تجنبهم مما يزيد من عزلتهم . ويرجع السبب الأساسي في ذلك إلى أن هؤلاء الأطفال يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية ، ولا يحبون الاتصال بالآخرين أو التواصل معهم. وبذلك يتضح أن هناك علاقة وثيقة بين المهارات الاجتماعية والسلوك المشكل حيث أن نقص المهارات الاجتماعية يترتب عليه زيادة معدل السلوك المشكل لدى هؤلاء الأطفال.

ولما كان التدريب على المهارات الاجتماعية كما يرى الباحث عبارة عن خطة منظمة لإكساب الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم سلوكيات خاصة، ومرغوبة، ويحتاج إليها للتصرف بفاعلية في المواقف الاجتماعية المختلفة بحيث يحصل على مزيد من التقبل الاجتماعي فإن ذلك من شأنه أن يؤدي إلى تحسن مستوى تلك المهارات لدى الطفل، ويقلل في ذات الوقت من كثير من تلك السلوكيات السلبية التي تترتب على القصور في المهارات الاجتماعية كالسلوك المشكل على سبيل المثال، كما قد يقلل من مظاهره المتعددة . ومن ثم فإذا كان السلوك المشكل بغض النظر عن العوامل المسببة له قابل للعلاج حيث يمكن الحد منه باستخدام أساليب تعديل السلوك لتطوير المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال فإن أهم الأساليب التي يمكن استخدامها في سبيل ذلك إنما تتمثل في التدريب على المهارات الاجتماعية .

وقد أسفرت نتائج الدراسة الراهنة عن فعالية برنامج التعليم العلاجي المستخدم في تنمية المهارات الاجتماعية لأطفال الصف الخامس الابتدائي ممن يعانون من صعوبات التعلم، وعن وجود أثر إيجابي دال لذلك يتم على أثره الحد من السلوك المشكل لهؤلاء الأطفال وذلك من المواقف والتفاعلات الاجتماعية حيث وجدت فروق دالة عند ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية، ووجدت فروق دالة عند ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى المهارات الاجتماعية لصالح القياس البعدي ، ولم توجد فروق دالة بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في ذات القياسين، ولا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي . كما وجدت فروق دالة عند ٠,٠١ بين متوسطي رتب الدرجات الدالة على المشكلات السلوكية للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى السلوك المشكل (في الاتجاه الأفضل) لصالح المجموعة التجريبية، ووجدت أيضاً فروق دالة عند ٠,٠١ بين متوسطي رتب الدرجات الدالة على المشكلات السلوكية للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى السلوك المشكل (في الاتجاه الأفضل) لصالح القياس البعدي .

وتتفق هذه النتائج إجمالاً مع ما توصلت إليه نتائج دراسات كل من عادل عبدالله (٢٠٠٥)، ورودولف (٢٠٠٥) Rudolph ، وجول وجاروس (٢٠٠٥) Gol& Jarus ، ودروموند (٢٠٠٤) Drummond ، وإيريش وآخرين (٢٠٠٤) Irish et.al. ، وبوفي وشتراين (٢٠٠٣) Bovey& Strain ، وجونزاليز (٢٠٠٢) Gonzalez ، وموست وآخرين (٢٠٠٠) Most et.al. ، ومارجاليت (١٩٩٨) Marglit ، وفرانكل وآخرين (١٩٩٧) Frankel, et.al. ، وزيل وآخرين (١٩٩٥) Zill et.al. ، وفون وآخرين (١٩٩٣) Vaughn et.al.

ويمكن تفسير ذلك بأن إجراءات برنامج التعليم العلاجي المستخدم كان لها أثر إيجابي على المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية حيث أنه نظرا للخبرات الفعلية والأنشطة المدرسية التي قام بها هؤلاء الأطفال خلال فترة البرنامج تحسنت مهاراتهم الاجتماعية المستهدفة، وزاد تفاعلهم الاجتماعي، كما ازدادت قدراتهم على المشاركة في الأنشطة والمهام، بل والتخطيط لها، كما أصبحوا من الناحية الاجتماعية أكثر قدرة على تكوين الصداقات، والتعبير عن مشاعرهم وانفعالاتهم، كما نمت قدراتهم على إتباع قواعد الجماعة والفصل المدرسي وهو ما انعكس بالطبع على مستوى مهاراتهم الأكاديمية، وقدراتهم على مواجهة المشكلات الاجتماعية البسيطة التي تواجههم في محيطهم المدرسي . ويُرجع الباحث التحسن الذي طرأ على المهارات الاجتماعية لدى الأطفال أعضاء المجموعة التجريبية إلى استفادة هؤلاء الأطفال من الخدمات والأنشطة التي يقدمها البرنامج ، وإلى الفنيات التي تم استخدامها أثناء التدريب حيث يتيح لهم البرنامج فرصة كبيرة للتفاعل الاجتماعي مع الأقران أثناء تنفيذ الأنشطة، كما أن البرنامج يركز على أنشطة جذابة ومرغوبة من جانب الأطفال مما يلقي القبول من جانب الأطفال، وبالتالي تزداد دافعية هؤلاء الأطفال لتنفيذ تلك الأنشطة في ظل وجود معززات وخطوات متتابعة من السهل إلى الصعب مما يوفر لهم خبرات النجاح التي طالما حرموا منها .

أما أطفال المجموعة الضابطة فلم يكتسبوا مثل هذه المهارات بنفس المستوى لأنهم لم ينالوا قسطاً من التدريب على تلك المهارات، ولم يخضعوا لأي إجراءات تجريبية، ومن ثم تبرز أهمية التدريب على المهارات الاجتماعية حيث أن معظم هؤلاء الأطفال يمكنهم النجاح نسبياً في تكيفهم الاجتماعي والمهني وذلك عندما يتم تدريبهم ، وتوجيههم ، وتشغيلهم في الأماكن المناسبة . ويُرجع الباحث عدم تحسن مستوى المهارات الاجتماعية لدى المجموعة الضابطة إلى عدم تعرضها للإجراءات التجريبية للبرنامج الذي تعرضت له المجموعة التجريبية من قبل،

وترك أثرا إيجابياً على مستوى مهاراتها الاجتماعية، كما أن المجموعة الضابطة لم تخضع لأي برامج إثرائية في محيط المدرسة خلال تلك الفترة بل اقتصر التعامل معها في ضوء الدراسة العادية في الفصول التي يلتحقون بها، ولهذا لم يطرأ أي تغير ملحوظ أو دال إحصائياً على مستوى مهاراتهم الاجتماعية، ومن ثم فإنهم في حاجة إلى التدرب على المهارات الاجتماعية من خلال برامج مخططة ومنظمة حيث إن استخدام البرامج التدريبية والإرشادية يؤدي إلى تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم .

ومن جهة أخرى فإن هذه النتائج بذلك تدعم بشكل غير مباشر فعالية البرنامج المستخدم حيث كشفت عن أن المجموعة الضابطة والتي لم تتعرض للبرنامج لم يحدث لأعضائها أي تغير له دلالته وذلك في مستوى مهاراتهم الاجتماعية موضوع هذه الدراسة في حين وجدنا كما أوضحت نتائج الفرض الثاني أنه قد حدث تحسن دال في مستوى تلك المهارات للمجموعة التجريبية في القياس البعدي على أثر تعرضهم للبرنامج . أما نتائج الفرض الرابع فقد كشفت عن عدم وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لهذه المهارات وهو ما قد يرجع إلى ما تم خلال المرحلة الأخيرة من البرنامج من إعادة تدريب أفراد هذه المجموعة على تلك الأنشطة والمهام التي تضمنها البرنامج وذلك بعد تدريبهم عليها خلال المرحلة السابقة من البرنامج وهو الأمر الذي ساهم بشكل أساسي في استمرار أثر ذلك التدريب كما يرى عادل عبدالله (٢٠٠٠) إلى ما بعد انتهاء البرنامج وخلال فترة المتابعة، وأدى بجانب ذلك إلى عدم حدوث انتكاسة بعد انتهائه، بل والأهم من ذلك أنه قد أدى إلى استمرار هذا التحسن، وساهم كما يتضح من نتائج الفرضين الخامس والسادس في تحسن تلك الدرجات التي حصل عليها أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي للسلوك المشكل حيث انخفضت درجاتهم عن أقرانهم بالمجموعة الضابطة مما يدل على الأثر الإيجابي للتدريب على المهارات الاجتماعية في هذا الصدد .

ويُرجع الباحث هذا التحسن الذي ظهر في انخفاض معدل السلوكيات المشكلة إلى إجراءات برنامج التعليم العلاجي الذي خضع له أفراد هذه المجموعة، وهو ما أدى إلى تنمية مهاراتهم الاجتماعية في مختلف الأبعاد ، ومن ثم ترتب على ذلك قلة سلوكهم المشكل وانخفاض معدله. ويرى الباحث أن هذا التحسن في مستوى الأطفال بالمجموعة التجريبية، وقلة سلوكهم المشكل إنما يرجع إلى مجموعة الخبرات التي تعرض لها هؤلاء الأطفال خلال فترة التدريب على البرنامج حيث ركزت جلسات البرنامج على إتاحة فرص فعلية لممارسة مجموعة من الأنشطة في ظل نظام مقنن ومرتب مما أدى إلى اكتساب هؤلاء الأطفال مجموعة من المهارات الاجتماعية حيث زاد تفاعلهم الاجتماعي، كما زادت قدراتهم على المشاركة في المهام والأنشطة، كما اكتسبوا مهارات تكوين الصداقات، وإتباع القواعد والتعليمات مع القدرة على التعبير الانفعالي مما أدى إلى زيادة مهاراتهم المدرسية، وقدراتهم على حل المشكلات. ونظراً للتطور الذي طرأ على هذه المهارات فقد قلت سلوكياتهم المشكلة حيث قل شعور هؤلاء الأطفال بالفشل، وتم توفير فرص كبيرة للنجاح والشعور بالإنجاز مما أدى إلى ازدياد تفاعلاتهم الاجتماعية المختلفة . وهكذا تبدو الحاجة إلى التدريب على المهارات الاجتماعية من منطلق أن اكتساب الأطفال ذوي صعوبات التعلم لهذه المهارات يؤثر كما يرى نيوتن وآخرون (١٩٩٦) Newton et. al. على مستوى علاقاتهم بالآخرين في المجتمع ، حيث يتوقف مستوى تلك العلاقات على مدى إتقان الطفل للمهارات الاجتماعية .

هذا ويوصي الباحث بضرورة تصميم واستخدام برامج أخرى للتعليم العلاجي يكون من شأنها تنمية تلك المهارات، وخفض سلوكيات سلبية أخرى يمكن أن تصاحبها، وتترتب عليها مما يؤثر إيجاباً على تفاعل هؤلاء الأطفال مع الآخرين، وتواصلهم معهم .

التوصيات

تمت صياغة التوصيات التالية في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الراهنة من نتائج :

١- أن تتم مراعاة مستوى المهارات الاجتماعية لهؤلاء الأطفال عند التعامل معهم .

٢- أن يتم تناول بعض هذه المهارات الاجتماعية في برامج التدخل المختلفة التي نقدمها لهم بحيث تمثل مثل هذه المهارات جانباً لا بأس به من تلك البرامج .

٣- أن يتم تحديد سلوكيات اجتماعية معينة نقوم بتنميتها وتطويرها لدى هؤلاء الأطفال حتى يكون الأمر أكثر فائدة لهم، ويساعدنا على تحقيق الأهداف المنشودة، وتحديد سلوكيات أخرى لااجتماعية نعمل على الحد أو التخلص منها .

٤- أن يتم تقديم برامج معينة تهدف في الأساس إلى تنمية وتطوير المهارات الاجتماعية لهؤلاء الأطفال، وتحد من بعض السلوكيات المشكلة من جانبهم .

٥- أن يتم العمل على أن تتضمن البرامج المقدمة لهم مكونات معينة يكون من شأنها أن تسهم في الإسراع بمستوى مهاراتهم الاجتماعية، وتساعدهم بالتالي في تنمية حل المشكلات الاجتماعية من جانبهم، والحد مما يمكن أن يأتوا به من سلوكيات غير مرغوبة اجتماعياً .

* * *

مراجع الفصل الرابع

ألان كازدين (٢٠٠٠)، الاضطرابات السلوكية للأطفال والمراهقين. ترجمة عادل عبدالله محمد . القاهرة: دار الرشاد .

العربي محمد زيد (٢٠٠٣)، فعالية التدريب على استخدام جداول النشاط المصورة في تنمية بعض المهارات الاجتماعية وأثرها في خفض السلوك الانسحابي لدى الأطفال المعاقين عقلياً . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الزقازيق .

جمال محمد الخطيب (١٩٩٢)، تعديل سلوك الأطفال المعوقين، دليل الآباء والمعلمين . عمان: دار إشراق للنشر والتوزيع .

دانيال هالاهان، وجون لويد، وجيمس كوفمان، ومارجريت ويس، وإليزابيث مارتنيز (٢٠٠٧)، صعوبات التعلم؛ مفهومها- طبيعتها- التعليم العلاجي . ترجمة عادل عبدالله محمد . عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

دانيال هالاهان، وجيمس كوفمان (٢٠٠٨)، سيكلوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم؛ مقدمة في التربية الخاصة . ترجمة عادل عبدالله محمد . عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

رضا عبدالله أبوسريع (٢٠٠٤)، تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS . عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

عادل عبدالله محمد (٢٠٠٧)، دراسات في سيكلوجية الأطفال غير العاديين . القاهرة: دار الرشاد .

عادل عبدالله محمد (٢٠٠٦)، المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة. القاهرة: دار الرشاد .

عادل عبدالله محمد (٢٠٠٥)، فعالية برنامج تدريبي لأطفال الروضة في الحد من بعض الآثار السلبية المترتبة على قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم . المؤتمر الثالث لكلية التربية بالزقازيق ١٥- ١٦ / ٣ .

عادل عبدالله محمد (٢٠٠٣ – أ) ، تعديل السلوك للأطفال المتخلفين عقلياً باستخدام جداول النشاط المصورة . القاهرة : دار الرشاد .

عادل عبدالله محمد (٢٠٠٣ – ب)، فعالية الإرشاد الأسرى والتدريب على السلوكيات الاجتماعية المقبولة باستخدام جداول النشاط المصورة في الحد من المشكلات السلوكية للأطفال. مؤتمر الخليج الأول للصحة النفسية ، الكويت ٨ ـ ١٠/ ١٢ .

عادل عبدالله محمد (٢٠٠٢ – أ)، الأطفال التوحديون ، دراسات تشخيصية وبرامجية . القاهرة : دار الرشاد .

عادل عبدالله محمد (٢٠٠٢ – ب)، مقياس السلوك الانسحابي للأطفال؛ الأطفال العاديون وذوو الاحتياجات الخاصة . القاهرة : دار الرشاد .

عادل عبدالله محمد (٢٠٠٠) ؛ العلاج المعرفي السلوكي ، أسس وتطبيقات . القاهرة ، دار الرشاد .

عادل عبدالله محمد وسليمان محمد سليمان (٢٠٠٥)، المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة ذوي قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم . المؤتمر السنوي الثاني عشر لمركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس ٢٥ـ ٢٧/ ١٢.

عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠١)، سيكلوجية ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق .

لويس كامل مليكة (١٩٩٨)، دليل مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء، الصورة الرابعة. المراجعة الأولى، ط ٢ – القاهرة: مطبعة فيكتور كيرلس .

مارجريت موتي، وهارولد سيزلنج، ونورما سبالدينج (١٩٩٩)، اختبار المسح النيورولوجي السريع . تعريب عبدالوهاب محمد كامل، القاهرة : دار النهضة المصرية .

محمد بيومي خليل (٢٠٠٠)، استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية. في " محمد بيومي خليل : سيكلوجية العلاقات الأسرية. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع " .

محمود عوض الله سالم، ومجدي محمد الشحات، وأحمد حسن عاشور (٢٠٠٣)، صعوبات التعلم؛ التشخيص والعلاج. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

Achenbach, T.M. (1991), *Manual for the child behavior checklist /4-18 and 1991 profile*. Burlington: University of Vermont, Dep. of Psychiatry.

Argyle, M. (1996), Social Skills. In Colman, A.M. (Ed.), *Companion encyclopedia of psychology* (pp.454- 481), volume 1, London: British Library.

Bender, W. N., Rosenkrans, C. B.,& Crane, M. K. (1999), Stress, depression, and suicide among students with learning disabilities: Assessing the risk. *Learning Disability Quarterly*, 22, 143- 156.

Bovey, T. & Strain, P. (2003), *Promoting positive peer social interactions. What works briefs.* Champaign, IL : University of Illinois. Center on The Social and Emotional Foundations for Early Learning.

Bromer, B. L. (1999), Who`s in the house corner? Including young children with disabilities in pretend play. *Dimensions of* Early Childhood, 27 (2), 17- 23.

Brown, M.& Bergen, D.(2002), Play and social interaction of children with disabilities at learning/ activity centers in an inclusive school. *Journal of Research in Childhood Education*, 17 (1), 26- 37.

Crick, N. R.& Dodge, K. A. (1994), A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.

Drummond, C. (2004), *Evaluation of a social skills program for children*. M.A. University of Windsor, Canada.

Frankel, F., Myatt, R., Cantwell, D.,& Feinberg, D. (1997), Parent-assisted transfer of children`s social skills training. Journal of the American *Academy of Children and Adolescent Psychiatry*, 36 (1), 1056- 1064.

Gol, D.& Jarus, T. (2005), Effect of a social skills training group on every day activities in LD children. *Journal of*

Developmental Medicine and Child Neurology, 23 (3), 456-463.

Gonzalez, H. (2002), *The effectiveness of social skills training for learning disabled children*. Ph. D., University of South Florida.

Hallahan, D. P.& Kauffman, J. M.(2003), *Exceptional learners; Introduction to special education* (9th ed.). New York: Allyn & Bacon.

Hallahan, D., Kauffman, J., Lloyd, J., Marteniz, E.,& Weiss, M. (2005), *Learning Disabilities; Foundations, Characteristics, and Effective teaching* (3rd ed.). New York: Allyn & Bacon.

Heiman, T.& Margalit, M. (1998), Loneliness, depression and social skills among students with mild mental retardation in different educational settings. *Journal of Special Education*, 32 (3), 154- 163.

Irish, K., Schumacher, R.,& Lombardi, J. (2004), *Head Start comprehensive services: A key support for early learning for poor children*. Head Start Series. CLASP policy brief No.4. Washington, DC: Center for Law and Social Policy CLASP.

Kameenui, E. J. (1996), Shakespeare and beginning reading: The readiness is all. *Teaching Exceptional Children*, 27 (2), 3-21.

Lahey, B.B., Loeber, R., Quay, H.C., Frick, P.J.,& Grimm, J. (1992): Oppositional defiant and conduct disorders: Issues to be resolved for DSM-IV. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 539-546.

Loeber, R., Keenan, K., Lahey, B., Greene, S.& Thomas, C. (1993), Evidence for developmentally based diagnosis of oppositional defiant disorder and conduct disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21, 377-410.

Margalit, M. (1998), Loneliness and coherence among preschool children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31 (2), 173- 180.

McGraddy, H.J., Lerner, J.W.,& Boscardin, M.L. (2001), The educational lives of students with learning disabilities. In P. Rodis, A. Garrod,& M. Boscardin (Eds.), *Learning disabilities and life stories* (pp. 177- 193). Boston: Allyn& Bacon.

Most, T., Al- Yagon, M., Tur- Kaspa, H.,& Margalit, M. (2000), Phonological awareness, peer nominations, and social competence among preschool children at risk for

developing learning disabilities. *International Journal of Disability , Development, and Education*, 47 (1), 89- 105.

Newton, S. J. et. al. (1996), Social Skills and the Stability of Social Relationship between Individuals with Intellectual Disabilities and other Community members. *Research in Developmental Disabilities*, 17 (1), 15-26 .

Queen, O. (2001), Blake academy and the green arrow. In P. Rodis, A. Garrod,& M. Boscardin (Eds.), *Learning disabilities and life stories* (pp. 3- 16). Boston: Allyn& Bacon.

Rourki, B. P. (1995), *Syndrome of nonverbal learning disabilities: Neurodevelopmental manifestations*. New York: Guilford Press.

Rudolph, T. (2005), *The effects of school based social skills training program on learning disabled children; Generalization to the school setting*. Ph. D., University of South Florida.

Scruggs, T. E. (2002), On babies and bathwater: addressing the problem of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 18 (2), 189- 195.

Smith, S. (2000), Is *my child kindergarten ready?* Long Beach, California: Pediatric Medical Center.

Sridhar, D.& Vaughn, S. (2001), Social functioning of students with learning disabilities. In D. P. Hallahan& B.K. Keogh (Eds.), *Research and global perspectives in learning disabilities: Essays in honor of William Cruickshank* (pp. 65- 91). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Torgesen, J.K., Wagner, R.K.,& Rashotte, C.A.(1994), Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 276- 286.

Vaughn, S., Tur- Kaspa, H.,& Marfo, K. (1993), Social competence of preschoolers with disabilities. *Diagnostique*, 18 (2), 123- 134.

Worling, D. E., Humphries, T.,& Tannock, R. (1999), Spatial and emotional aspects of language inferencing in nonverbal learning disabilities. *Brain and Language*, 70, 220- 239.

Zill, N., Tannock, R.,& David, C.(1995), *Approaching kindergarten: A look at preschoolers in the United States*. National Household Education Center.

* * *

ملخـــص

تهدف الدراسة الحالية إلى اختبار فعالية برنامج للتعليم العلاجي لأطفال الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في تنمية مستوى مهاراتهم الاجتماعية، والتعرف على أثر ذلك في الحد من سلوكهم المشكل . وتتألف العينة من مجموعتين متجانستين من الأطفال الذكور بالصف الخامس الابتدائي بإدارة الزقازيق التعليمية بمحافظة الشرقية (ن= ١٤) كانت إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة تضم كل منهما سبعة أطفال يعانون من صعوبات التعلم في اللغة العربية كما يتضح من التفاوت بين نسب ذكائهم ومستوى تحصيلهم وفقاً لدرجاتهم في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧ . وتتراوح أعمارهم الزمنية بين عشر سنوات إلى عشر سنوات وعشرة شهور بمتوسط عمري ١٠,٥٠ سنة وانحراف معياري ٢,٣٧ .

وتم استخدام العديد من الأدوات هي اختبار ستانفورد- بينيه للذكاء (الصورة الرابعة)، ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية، واختبار المسح النيورولوجي (للتعرف على ذوي صعوبات التعلم)، ومقياس المهارات الاجتماعية للأطفال ، وقائمة المشكلات السلوكية للأطفال من وجهة نظر المعلم، وبرنامج التعليم العلاجي المستخدم،إعداد الباحث . وتعتمد الدراسة الراهنة بذلك على المنهج التجريبي .

وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن فعالية برنامج التعليم العلاجي المستخدم في تنمية المهارات الاجتماعية لأطفال الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، وعن وجود أثر إيجابي دال لذلك يتم على أثره الحد من السلوك المشكل لهؤلاء الأطفال حيث وجدت فروق دالة عند ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية، ووجدت فروق دالة عند ٠,٠١ بين متوسطي رتب

درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى المهارات الاجتماعية لصالح القياس البعدي، ولم توجد فروق دالة بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في ذات القياسين، ولا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي . كما وجدت فروق دالة عند ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى السلوك المشكل (في الاتجاه الأفضل) لصالح المجموعة التجريبية، ووجدت فروق دالة عند ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى السلوك المشكل (في الاتجاه الأفضل) لصالح القياس البعدي .

* * *

فعالية برنامج للتعليم العلاجي في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي

مقدمة

من الملاحظ أن صعوبات التعلم قد أضحت في وقتنا الراهن تنال اهتماماً غير مسبوق في سبيل الحد من تلك الآثار السلبية التي يمكن أن تترتب عليها وهو الأمر الذي نلمسه بوضوح في كثير من بلدان العالم إضافة إلى بعض الدول العربية . ومما قد يشجع على ذلك أن أولئك الأفراد ذوي صعوبات التعلم إنما يتمتعون بمستوى عادي أو عال من الذكاء وإن كان يصعب عليهم أن يستوعبوا مقرراً أكاديمياً يكون بإمكان أقرانهم العاديين استيعابه . وإذا كانت صعوبات التعلم ترجع في الأساس إلى قصور في الأداء الوظيفي للمخ فإن من يعانون منها يتسمون بقصور في واحدة أو أكثر من العمليات العقلية المعرفية المختلفة بدءاً من الانتباه وحتى التفكير، وحل المشكلات وهو الأمر الذي يؤثر سلباً على مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات من جانبهم فيصبح من الأكثر احتمالاً بالنسبة لهم أن يكونوا في مستوى أدنى من ذلك التسلسل الهرمي الذي تمثله العملية الأكثر تعقيداً والمعروفة بالتمثيل المعرفي للمعلومات .

وتشير أمينة شلبي (٢٠٠١) إلى أن التمثيل العقلي المعرفي هو استدخال واستيعاب وتسكين المعاني والأفكار ليتم الاحتفاظ بها لتصبح جزءاً من البناء المعرفي للفرد والذي يمثل بناء تراكمياً تتفاعل فيه معلومات الفرد ومعارفه مع خبراته المباشرة وغير المباشرة والتي توفر له قاعدة جيدة لأساليب المعالجة مما يدعم قدرته على إحداث تكامل جيد وفعال لفئات المعلومات، ومن ثم تتنامى قدرته على الإنتاج المعرفي، ويصبح لها تميزها وتفردها حيث يذهب عادل عبدالله (٢٠٠٥ - أ) نقلاً عن شتيرنبرج (١٩٧٧) Sternberg إلى أن هناك خمسة مصادر للفروق الفردية في معالجة المعلومات هي المكونات أو العمليات ذاتها،

والتوليف بين المكونات، وترتيب مكونات التجهيز أو المعالجات، واستراتيجيات التجهيز أو المعالجة، والتمثيل العقلي المعرفي الذي يتم من خلال تفاعل المكونات أو العمليات مع محتوى البناء المعرفي للفرد .

ونظرا لوجود قصور في مثل هذه المكونات أو العمليات المعرفية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عامة، وزيادة احتمال معاناتهم من قصور في مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات يصبح من الأكثر احتمالاً أن يكون بإمكاننا الحد منه وتحسينه نسبياً عن طريق برامج التعليم العلاجي التي تعمل في الأساس على تحقيق ذلك الغرض مما قد يترتب عليه تحقيق قدر ملموس من التحسن في أدائهم الأكاديمي متضمناً مستوى الفهم القرائي من جانبهم .

الإطار النظري

تعد صعوبات التعلم بمثابة إحدى فئات التربية الخاصة الأكثر عددا، ويرجع ظهور مجال صعوبات التعلم - والتي تتراوح النسبة العالمية الحديثة لمعدلات انتشارها بين ٥- ٦ % تقريباً من التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين السادسة والسابعة عشرة من العمر، وتنتشر بين الجنسين بمعدل (٣) للبنين مقابل (١) للبنات - كما يشير عادل عبدالله (٢٠٠٦- أ) إلى افتراض أن الأطفال الذين يعانون من مثل هذه الصعوبات لديهم أوجه قصور في قدرتهم على استقبال وتفسير المثيرات البصرية والسمعية أي أنهم يعانون من مشكلات في العمليات السيكلوجية، وأن مثل هذه المشكلات في الواقع ليست هي نفسها مشكلات حدة الإبصار والسمع التي تتضح في حالات الإعاقة البصرية والإعاقة السمعية، ولكنها تعد بدلاً من ذلك مشكلات في تنظيم وتفسير المثيرات البصرية والسمعية المختلفة . ومع ذلك فإن العديد من المؤيدين لوجهة النظر هذه يعتقدون أن تدريب الأطفال على المهارات السمعية والبصرية بمعزل عن المادة الأكاديمية سوف يساعدهم في التغلب على مشكلات القراءة التي تواجههم . وقد يتضمن مثل هذا التدريب البحث عن وتتبع تلك الأشكال المتضمنة في خطوط أخرى، أو توصيل

تلك النقاط التي يرسمها المعلم على السبورة على سبيل المثال. إلا أن الكثير من الباحثين يؤكدون أن هذه التدريبات الإدراكية أو الإدراكية الحركية لا تؤدي إلى أي فوائد تعود على مستوى تحصيل التلاميذ في القراءة ، ومن ثم فإن القليل جداً من المعلمين هم الذين يقومون باستخدام مثل هذه الممارسات في الوقت الراهن .

ويذهب هالاهان وآخرون (٢٠٠٧) Hallahan et.al. إلى أن صعوبات التعلم تعد كما تشير اللجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة . وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، وقد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته . هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم . ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم . وهناك ثلاثة محكات يتم الحكم في ضوئها على صعوبات التعلم هي محكات التباين أو التباعد، والاستبعاد، والتربية الخاصة .

وثمة تصنيفات عديدة لصعوبات التعلم، إلا أن أكثر هذه التصنيفات قبولاً وشيوعاً هو ذلك التصنيف الذي قدمه كيرك وكالفنت Kirk& Chalfant في عام (١٩٨٤) والذي يقسم تلك الصعوبات إلى صعوبات تعلم نمائية وأخرى أكاديمية لكل منهما مظاهرها، وتتضمن الأولى صعوبات معرفية (حل المشكلات، والانتباه، والتمييز، وصعوبات الذاكرة، والصعوبات الإدراكية، وتشكيل المفهوم، والتكامل بين الحواس)، وصعوبات لغوية (اللغة الشفوية، والتفكير السمعي، والاستقبال السمعي)، وصعوبات بصرية- حركية (أداء مهارات حركية كبيرة تعكس التناسق العضلي، وأداء مهارات حركية دقيقة) بينما

تعد الثانية بمثابة اضطراب واضح في تعلم القراءة، أو الكتابة، أو التهجي، أو الحساب فتتركز بذلك كما يرى عادل عبدالله (٢٠٠٦- أ) في ثلاثة مكونات أو أنماط أساسية لصعوبات التعلم مع إمكانية إضافة مكون رابع لها يجمع بين أكثر من مظهر واحد من تلك المكونات الثلاثة الأساسية سواء كانت تنتمي إلى مكون واحد أو أكثر وهو ما يجعلها تضم أربعة أنماط فرعية . ويضم المكون الأول اللغة بشقيها الشفوي (الأصوات- الكلمات- المعاني- التراكيب النحوية- الاستخدام الاجتماعي للغة) والمكتوب أي القراءة (مهارة تحليل حروف الكلمة- مهارة التعرف على الكلمة- طلاقة وتلقائية القراءة- الفهم القرائي *reading comprehension*) . ويضم المكون الثاني الكتابة (التهجي *spelling* - التعبير *composition*) ، أما المكون الثالث فيضم الرياضيات (إجراء العمليات الحسابية الأولية *computation* - التفكير أو الاستدلال الرياضي) .

ومن هذا المنطلق فإن القصور في الفهم القرائي يعد كما يشير هالاهان وآخرون (٢٠٠٧) .Hallahan et.al وهالاهان وكوفمان (٢٠٠٣) Hallahan &Kauffman بمثابة إحدى صعوبات القراءة حيث يوجد مكونان رئيسيان للقراءة هما فك الشفرة، والفهم أو الاستيعاب . ويعتبر فك الشفرة *decoding* (تحويل الشخبطة البسيطة في الصفحة إلى كلمات) هو الجانب الآلي في تحويل المادة المطبوعة إلى لغة منطوقة، أو إلى بديل لغوي منطوق. ويشير الفهم أو الاستيعاب *comprehending* (استخدام المهارات اللغوية للفرد في سبيل فهم المخرجات الناتجة عن فك الشفرة) إلى الجوانب الأعلى ترتيباً في القراءة والتي يتمكن الفرد بموجبها من استخراج المعنى من اللغة .

ويذهب سينسيباو (٢٠٠٥) Sencibaugh بذلك إلى أن الفهم القرائي يحتل مكاناً وموقعاً أساسياً في صعوبات القراءة حيث أن حوالي ٩٠ % تقريباً من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في القراءة . ويرى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي عادة ما يجدون صعوبة في ربط المعنى

بالكلمة (الدلالة اللفظية)، وفي التعرف على تفاصيل معينة وقراءتها، والخروج باستنتاجات معينة من النص، والتوصل إلى النتائج، وتخمين ما يمكن أن يترتب عليها وهو الأمر الذي يرجع في الغالب إلى قصور في مهارات ما وراء المعرفة .

و يرى الباحث الحالي أن الفهم القرائي *reading comprehension* هو تلك العملية التي يتم بموجبها معرفة المتعلم بالكلمات المتضمنة في نص معين مكتوب عندما يقدم على قراءته، وفهمه لمثل هذا النص وما يدور فيه، وقيامه باستخلاص معنى معين منه يمثل الفكرة الأساسية أو الجوهرية التي يتضمنها ويدور حولها . وعادة ما يعكس ثلاثة مستويات على الأقل يتمثل أدناها في قيام المتعلم بنقل الإجابة حرفيا من النص، ويتمثل أوسطها في قيامه بالربط بين المعلومات المتضمنة وتوقع ما عساه أن يحدث، أما أعلاها فيتطلب تقييم الأحداث المتضمنة، وتحليلها، وإبداء الرأي حولها .

وعلى هذا الأساس تعد المشكلات المرتبطة بالفهم *comprehension* كما يرى هالاهان وكوفمان (٢٠٠٧) Hallahan& Kauffman نتيجة أو محصلة لتلك المشكلات التي ترتبط إما بفك الشفرة، أو بالقدرات اللغوية العامة، أو بكليهما. وعندما تتعلق تلك المشكلات بأوجه قصور في فك الشفرة فإنها عادة ما تنتج عن عدم قدرة التلاميذ على القراءة الجيدة التي تمكنهم من ربط الأفكار بالنص، أي أنهم بذلك يعانون من مشكلات تتعلق بالدقة والآلية في فك الشفرة . أما عندما تتعلق مثل هذه المشكلات بالدلالات اللفظية فإنها قد تنتج آنذاك عن تلك المشكلات التي يخبرها التلاميذ في التجهيز المعرفي (الذاكرة العاملة، ومراقبة الفهم)، أو في المعلومات العامة (معاني الكلمات) وليس عن تلك المشكلات التي تتعلق بفك الشفرة.

ومن الجدير بالذكر أن فك الشفرة يتطلب كما ترى إيزابيل ماك لين(٢٠٠٠) MacLean, I. مهارة كبيرة في تناول الجوانب الفونولوجية للغة حيث أن العديد من المشكلات التي تتعلق بالفهم القرائي يمكن أن ترجع إلى ذلك الضعف الذي

ينتاب المهارات اللازمة لفك الشفرة . فإذا لم يتمكن الفرد من القراءة الدقيقة فإنه سوف يواجه مشكلة على أثر ذلك في إدراك المعنى مما يقرأه، وإذا لم يتمكن الفرد من القراءة بسلاسة وسهولة أي إذا ما شهدت قراءته العديد من التوقفات والوقفات خلالها فإن معنى القطعة التي يقرأها قد لا يكون واضحا حيث أنه لن يستطيع أن يستخلص المعنى من النص دون أن يعرف غالبية الكلمات التي يتضمنها .

ومن الجدير بالذكر أن هناك جمعا من الباحثين يرون أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يواجهون في الواقع العديد من المشكلات في التوصل إلى النقاط الأساسية التي تتضمنها تلك القطع التي يقرأونها، ويكون من الأكثر احتمالا بالنسبة لهم أن يأتوا بإجابات تعكس معلوماتهم الخاصة . ومن جهة أخرى فإن فهم ما يقوم الفرد بفك شفرته يتضمن أيضا عناصر فرعية . فلكي يكون بإمكان التلاميذ على سبيل المثال الإجابة عن تلك الأسئلة التي تسأل عن الشخص الذي قام بأداء ذلك الفعل المتضمن في الجملة فإنهم في هذا الإطار يجب أن يكون بوسعهم تخزين الجملة لوقت طويل بما فيه الكفاية حتى يتمكنوا من إجراء العمليات المختلفة عليها . وعندما يكون على التلاميذ في المستوى الأعلى أن يقوموا بتحديد فكرة القصة فإنهم يجب أن ينتبهوا في الواقع إلى تلك الجوانب المرتبطة بما يكونوا قد قرأوه، وأن يقللوا من أهمية تلك الأجزاء التي قد تكون شيقة ولكنها لا ترتبط بالفكرة وهو الأمر الذي يتطلب من التلاميذ أن يستخدموا مهارات الانتباه والاستراتيجيات المعرفية .

وجدير بالذكر أن جوانب الفهم ترتبط بتلك المهارات الخاصة بالدلالات اللفظية والتراكيب اللغوية . وقد يواجه التلاميذ مشكلات تتعلق بأي مهارة من تلك المهارات أو أي ارتباط بين مهارة واحدة منها وغيرها من هذه المهارات . كما أن المعدلات العادية للقراءة تسمح بحدوث الفهم المناسب للنص، كذلك فإن التلاميذ الذين يقرأون في حدود بعض المستويات المتأخرة سوف يخبرون العديد من المشكلات في فهم ما يقرأون .

وعلى الرغم من أن قدرة التلاميذ على فك شفرة الكلمة المطبوعة بطلاقة يعتبر كما يرى هالاهان وآخرون (٢٠٠٧) .Hallahan et.al من الأمور الهامة والحاسمة في هذا الصدد فإن الكفاءة في فك الشفرة لا تضمن تحقق الفهم الملائم للمادة المقدمة . ولذلك فإن المعلمين يجب أن يقوموا أيضاً بتعليم التلاميذ كيف يمكنهم استخدام الاستراتيجيات المختلفة كي يتمكنوا من فهم ما يقرأونه، إلا أن التدريب على الإستراتيجية في حد ذاته قد لا يكون كافياً . وفضلاً عن ذلك فإن التلاميذ نادراً ما يعرفون كيف يمكنهم استخلاص الأفكار الأساسية من تلك القطع التي يقومون بقراءتها . ولذلك فإن البحوث التي تم إجراؤها حول الفهم القرائي في مجال صعوبات التعلم قد أدت إلى ظهور طرق وأساليب معينة يمكن أن تتناول مثل هذه الحاجات تعرف باستراتيجيات الفهم والتي تتضمن؛ تبسيط الإجراءات المتبعة، والتدريب على استخدام الإستراتيجية، والتدريب على فهم الجوهر أو الفكرة الرئيسية في النص . *gist comprehension training* وتذهب جوان وليامز (٢٠٠٠) Williams, Joanne إلى أن استراتيجيات الفهم تتضمن قراءة الجملة بصوت مرتفع، وإعادة القراءة، والاستعانة بأحد الراشدين لتوضيح معنى السؤال المطروح، أو ترك السؤال والانتقال لما يليه، وإبعاد النص المكتوب وتذكر ما يحتويه . كما أنها ترى أن أفضل الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في هذا الإطار تعرف بقواعد القصة *story grammar* وتعني تعليم التلاميذ المكونات الأساسية للقصة التي يمثلها النص والتي تتضمن الشخصية الرئيسية، والأحداث، والنتيجة وهو الأمر الذي يتطلب عمل خريطة للقصة . *story map*

ويعد فهم الفكرة الرئيسية في النص بمثابة أحد الأمور الأكثر تحدياً في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث أنهم غالباً ما يعانون من القصور في فهم الفكرة أو الرسالة التي يتضمنها ذلك النص الذي يقومون بقراءته. وعند استخدام إستراتيجية عامة لاستخراج الأفكار الرئيسية مما يقرأه تلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في برنامج تعليمي لمساعدة التلاميذ على تحديد الأفكار

المتضمنة وتفسيرها يصبح من شأن مثل هذه الإستراتيجية أن تشجع التلاميذ على استخدام سلسلة من الأسئلة المنظمة التي يشبه بعضها ما يستخدمه المعلم وذلك كجزء من تعليم قواعد القصة (مثل من هي الشخصية الرئيسية؟)، كما أن بعضها الآخر يرشد التلاميذ إلى تقييم موقف معين في القصة (مثل هل يعد ذلك جيداً أم سيئاً؟). ومن جانب آخر يقوم المعلم بنمذجة كيف يمكن لتلك الأسئلة المنظمة أن تؤدي إلى تكوين الجمل والعبارات حول ما يجب أن تقوم به الشخصية الرئيسية، ثم يقوم بمساعدة التلاميذ على تعميم تلك الأفكار على مواقف الحياة الفعلية . ولذلك فإن مثل هذه البرامج تمثل تقدماً وتطوراً هاماً في تعليم مثل هذه المهارات المعقدة والدقيقة، كما أنها تفسح المجال أمام إعداد تعليم مستقبلي عالي الجودة .

ويضيف هالاهان وآخرون (٢٠٠٧) Hallahan et.al. أنه بجانب ذلك هناك خمس استراتيجيات أساسية للفهم *comprehension strategies* تساعد في زيادة فهم التلاميذ للنص هي التنبؤ، والتلخيص، وإعادة الرواية، *retelling* وإعادة القراءة، والتساؤل. وقد أثبتت تلك الاستراتيجيات فعاليتها عند الاستخدام مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذلك في سبيل المساعدة في علاج القصور من جانبهم في إدراك الإشارات الدلالية، وفي تعليمهم المفردات اللغوية وغيرها من الجوانب المختلفة المرتبطة بالفهم القرائي .

والتعليم العلاجي *remedial instruction* كما يعرفه يعرفه هالاهان وآخرون (٢٠٠٥) Hallahan et.al. هو ذلك النمط من التعليم الذي يتم إعداده في سبيل التوصل إلى تصحيح أو علاج لأوجه القصور في المهارات الأساسية التي يعاني منها التلاميذ، أو في أي منها . ويمكننا إذا ما أردنا أن نحد أو نقلل من أوجه القصور العديدة التي يعاني أولئك الأطفال منها أن نتبع بعض الإجراءات ذات الأهمية التي يتم استخدامها في التعليم العلاجي حيث يجب أن نلجأ إلى التدريس المباشر، وإتباع أسلوب التعديل المعرفي للسلوك عن طريق تشجيع الأطفال على مراقبة الذات، وتصويب الأخطاء، والتعلم الذاتي الذي يتم التدريب

عليه كإستراتيجية بذات الأسلوب الذي قدمه ميتشنبوم Meichenbaum . وينبغي علينا في هذا الإطار أن نستفيد مما اقترحه زيمان وهاوس Zeaman& House منذ عام ١٩٦٣ حينما وجها الأنظار إلى أن بإمكاننا أن نتبع إجراءات معينة نتمكن على أثرها من الحد من ذلك القصور في الانتباه من جانب الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وما يمكن أن يترتب عليه من قصور مماثل في الإدراك، والذاكرة حيث يشير عبدالرحمن سليمان (٢٠٠١) إلى أنهما قد اقترحا أن نقوم في هذا الصدد بالعديد من الإجراءات في سبيل ذلك من أهمها ما يلي :

١- استخدام أشياء ثلاثية الأبعاد كاللون، والشكل، والحجم على سبيل المثال .
٢- أن يتم ترتيب المهام من السهل إلى الصعب .
٣- أن يتم التركيز على تلك الأبعاد التي تنتمي إلى متغير معين حتى يسهل الانتباه إليها وإدراكها بعد ذلك .
٤- تقليل العوامل المشتتة للانتباه .
٥- الاهتمام بالألفة بالمثيرات وحداثتها في تعلم التمييز .

ويتفق عادل عبدالله (٢٠٠٣) مع هذا الرأي حيث يشير إلى أنه إذا كان هؤلاء الأطفال يتسمون بانخفاض قدرتهم على الانتباه للمثيرات المختلفة، أو للبيئة الاجتماعية المحيطة، وأنهم عادة ما يعملون على تجنب تلك السلوكيات التي تتطلب تركيزاً، أو انتباهاً، أو التي تتطلب إزاحة أو انتقالاً للانتباه مما يترتب عليه عدم قدرتهم على انتقاء بعض المثيرات التي يتعرضون لها، والتركيز عليها، وإهمال ما سواها فإنه يجب على المربين أن يقوموا على أثر ذلك بمساعدة هؤلاء الأطفال على الانتباه للمثيرات المختلفة .

ومن الجدير بالذكر أن الدراسات المختلفة التي تناولت برامج تدريبية أو برامج للتعليم العلاجي في سبيل تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم بعض المهارات، وتدريبهم عليها قد أسفرت في غالبيتها عن نتائج تؤكد على فعالية مثل هذا التدريب في تحقيق الهدف المنشود حيث تحسنت في الغالب المهارات

المستهدفة لهؤلاء الأطفال بشكل ملحوظ ، وشهد سلوكهم تعديلا ملحوظا ساعدهم في كثير من الأحيان على الاندماج مع الآخرين .

ويشير أوزوبل Ausubel منذ ستينيات القرن الماضي إلى أن التمثيل المعرفي للمعلومات يعد بمثابة العملية الأساسية التي يتم من خلالها تخزين الأفكار الجديدة في علاقات ترابطية مع تلك الأفكار التي توجد في البنية المعرفية للفرد . ويذهب أندرسون (١٩٩٠) Anderson إلى أنه يعد بمثابة إيجاد شبكة من الروابط تصل بين المفاهيم والأفكار والمعلومات في ذاكرة الفرد . ومن ثم فهو كما يرى سولسو (١٩٩٥) Solso ترميز أو تشفير للمعلومات التي يكتسبها الفرد، وربطها بما يوجد لديه من معلومات سابقة في الذاكرة أو في بنائه المعرفي . وبالتالي فإن الفرد عادة ما يقوم من خلاله بتجهيز وتحويل المعارف المستدخلة من صورتها الخام التي يتم استقبالها بها إلى عدد من الاشتقاقات أو التوليفات أو التعديلات المختلفة التي تتباين كما وكيفا عن تلك الصيغ التي تم استقبالها بموجبها، ثم ربطها بما يوجد لديه في ذاكرته من معلومات حتى تصير جزءا من بنائه المعرفي .

ومن الجدير بالذكر أن التمثيل المعرفي للمعلومات يعد بمثابة عملية أساسية مركبة تتألف من عدد من العمليات العقلية البسيطة التي تؤلف معا سلسلة هرمية من المستويات بحيث يأتي الحفظ والتخزين في قاعدة البناء الهرمي المزعوم، ويعني الاحتفاظ بالمعلومات بصورتها الخام المستدخلة، وتسكينها في البناء المعرفي للفرد أو ذاكرته حتى تمثل جزءا منها . وفي المستوى الثاني الأعلى يأتي الربط أو التصنيف ويعني ربط المعلومات المستدخلة بتلك التي توجد في ذاكرة الفرد، وتصنيفها في فئات تيسر استرجاعها . ويأتي التوليف في المستوى الثالث ويعني المواءمة بين المعلومات الجديدة المستدخلة والمعلومات القديمة الموجودة في الذاكرة . أما في المستوى الرابع فيأتي الاشتقاق أو التوليد ويعني استنتاج وتوليد معلومات جديدة، ومعاني وأفكار جديدة من تلك المعلومات الموجودة في

الذاكرة، أو التي تنشأ بسبب التوليف بين المعلومات القديمة والجديدة . ويشهد المستوى الخامس ما يعرف بالاستخدام أو التوظيف ويعني استخدام المعلومات وتوظيفها بطريقة فعالة ومنتجة في أغراض متعددة، بينما يأتي التقويم الذاتي في أعلى هذه المستويات وهو المستوى السادس ويعني إجراء عمليات التصنيف أو التوليف أو الاشتقاق على ما يوجد بالذاكرة أو البنية المعرفية من معلومات في ضوء ما يظهر من أخطاء بعد إجراء عملية التوظيف للمعلومات .

وعلى هذا الأساس فإن التمثيل المعرفي للمعلومات يسهم بصورة فعالة كما يرى الزيات (١٩٩٨) في حدوث التعلم حيث أن قدرة المتعلم على إحداث ترابطات جوهرية بين المادة الجديدة موضوع التعلم وبين محتوى بنائه المعرفي، وقدرته على توليد واستخلاص علاقات بين المعلومات الجديدة والسابقة، وقدرته على استيعاب المعلومات الجديدة وتوظيفها وفقاً لما ذهب إليه أوزوبل Ausubel من شأنها أن تساعده في القيام ببناء مخططات أو خرائط معرفية فعالة تساعده على إنجاز المهام المختلفة، وتسهم في توصله إلى الحلول الجيدة للمشكلات المتباينة حيث يصبح بإمكانه آنذاك أن يقوم بعمل تمثيلات عقلية معرفية داخلية ماهرة ومحكمة لمحتوى بنائه المعرفي إذ أن ذلك من شأنه أن يؤثر إيجاباً على العمليات العقلية المعرفية المختلفة كالانتباه، والإدراك، والفهم، والترميز، والاسترجاع، والتفكير، وحل المشكلات . وعلى هذا الأساس فإن عدم قدرة الفرد على حل مشكلة ما، أو إنجاز مهمة معينة إنما يرجع في الأساس إلى فشله في بناء تمثيلات معرفية مناسبة لتلك المعلومات التي تتضمنها مثل هذه المشكلة أو تلك المهمة .

ومن جهة أخرى تذهب أمينة شلبي (٢٠٠١) إلى أن فاعلية التمثيل المعرفي للمعلومات يتم قياسها من خلال قدرة الفرد على الاحتفاظ بقاعدة عريضة ومناسبة من المعلومات المترابطة والمتكاملة والمنظمة تمكنه من اشتقاق علاقات للمعاني والأفكار عند مستويات مختلفة من التعقيد المعرفي تمكنه بدورها من اشتقاق خطط

معرفية على درجة عالية من الكفاءة تساعده على الفهم والتعامل مع المشكلات المختلفة . ويشير عادل عبدالله (٢٠٠٦- أ) إلى أن النتائج التي أسفرت عنها العديد من الدراسات تؤكد أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم يعانون من ضعف القدرة على استيعاب المعلومات، وعدم الدقة في ترميز وتجهيز المعلومات، وتمثيلها وتخزينها في الذاكرة، وأنهم يعانون من قصور في العمليات العقلية المعرفية المختلفة فضلا عن قصور في عمليات تجهيز المعلومات التي ترتبط بمجالات معرفية محددة . وفضلا عن ذلك فإن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات في عمليات التجهيز والتمثيل المعرفي للمعلومات فيجدون صعوبة في فهم ، واستخدام وتوظيف المعلومات المختلفة أثناء حل المشكلات التي تواجههم في الحياة . ويذهب لطفي عبدالباسط (٢٠٠٠) إلى أن هؤلاء الأفراد يستخدمون أساليب غير مناسبة لتشفير المعلومات مما يؤدي بهم إلى صعوبة التمثيل العقلي المعرفي للمعلومات . كما أن اضطراب نظام التجهيز لديهم قد يرجع إلى افتقارهم إلى الفهم القرائي وخاصة لدى ذوي صعوبات القراءة مما ينعكس بدوره على صعوبات التنظيم الذاتي للأداء المعرفي . وتضيف أمينة شلبي (٢٠٠١) أن القصور في قدرة هؤلاء الأفراد على تجهيز المعلومات ومعالجتها قد يؤدي إلى سطحية التمثيل المعرفي للمعلومات من جانبهم، ومن ثم صعوبة استيعابها وتسكينها والاحتفاظ بها وإعادة استرجاعها وتوظيفها على نحو فعال . ويؤكد سوانسون (١٩٨٨) Swanson أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في تمثيل ومعالجة المعلومات نظراً لأنهم يستخدمون تمثيلات عقلية تختلف كيفياً عن تلك التمثيلات التي يستخدمها أقرانهم العاديون وهو الأمر الذي يكون من شأنه أن يؤدي إلى انخفاض مستوى تحصيلهم الدراسي وأدائهم المعرفي بشكل عام .

ويرى جمع من الباحثين أن استخدام النماذج وبرامج التدخلات من شأنه أن يزيد من قدرة التلاميذ بصورة عامة، والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة على تمثيل المعلومات، وحل المشكلات حيث تمكنهم من بناء نماذج عقلية

تخطيطية في أبنيتهم المعرفية مما يكون من شأنه أن يساعدهم على فهم وإدراك بنية المشكلة، والقيام بالترابطات، والتوليفات الممكنة، والتوظيف الفعال للمعلومات . وبذلك يرى ميدين وروس (١٩٩٧) Medin& Ross أن مستوى تمثيل الفرد للمشكلة معرفياً له دور كبير وهام في وصوله إلى الحل المناسب لها إذ أنه لكي يفهم تلك المشكلة يجب عليه أن يقوم بتصور علاقات أو روابط معينة في ذاكرته لتلك العلاقات التي تتضمنها المهمة أو المشكلة وهو ما يعرف بالتمثيل الداخلي للمشكلة، ثم بناء تمثيلات خارجية عن طريق عمل رسوم أو أشكال هندسية أو خرائط أو مخططات تماثل ما تم بناؤه في التمثيل الداخلي للمشكلة، فيتمكن بالتالي من فهمها، ويتوصل إلى حلها .

ومن جانب آخر فإن الفرد يصبح بإمكانه على أثر تعرضه لبرنامج معين من برامج التدخل العلاجي أن يكتسب المعلومات والأفكار عن طريق التعديل والتوليف في الخريطة المعرفية أو خريطة المعاني الموجودة في بنائه المعرفي لتلائم المعلومات الجديدة التي يحصل عليها، كما يتمكن من تغيير تمثيلاته المعرفية السابقة عندما يكتسب معلومات جديدة . وكلما ارتفع مستوى تمثيل المعلومات وتنظيمها وترابطها يتحسن مستوى أدائه وهو ما يدل على أن كفاءة النواتج المعرفية إنما تتوقف على فعالية أو مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات . وإلى جانب ذلك فإن التدريب الموجه الذي تتضمنه مثل هذه البرامج يؤدي إلى تحسين بعض القدرات النوعية لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم وخاصة في مجال تجهيز المعلومات وتمثيلها معرفياً مما يسهم في تحسن مستوى تمثيلهم المعرفي للمعلومات، وتحسن مستوى أدائهم الأكاديمي اللاحق .

المصطلحات

- صعوبات التعلم : *Learning Disabilities LD*

سوف يتم تبنى تعريف اللجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم الذي يعرض له هالاهان وآخرون (٢٠٠٧) .Hallahan et.al والذي ينص على

أن : " صعوبات التعلم تعد بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة. وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، كما أنها قد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته. هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم. ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل في حد ذاتها ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم " .

- **التمثيل المعرفي للمعلومات : *cognitive representation of information***

يعرفه سولسو (١٩٩٥) Solso بأنه ترميز أو تشفير للمعلومات التي يكتسبها الفرد، ثم ربطها بالمعلومات السابقة في بناء الفرد المعرفي أو ذاكرته . أي هي قدرة الفرد على تجهيز وتحويل المعرفة المستدخلة من صورتها الخام التي يتم استقبالها بها (سواء كانت في صياغة رمزية كالكلمات والرموز والمفاهيم ، أو صياغة شكلية كالأشكال والرسوم والصور) إلى العديد من الصور والاشتقاقات كالمعاني والأفكار والتصورات الذهنية وذلك عن طريق الترابط والتمايز ، والتكامل والتوليف بينها حتى يتم ربطها بما لديه من أبنية معرفية لتصبح جزءا منها .

ويعرفه فتحي الزيات (١٩٩٨) بأنه تحويل دلالات الصياغات الرمزية (كلمات- رموز- مفاهيم) والصياغات الشكلية (أشكال- رسوم- صور) إلى معان وأفكار وتصورات ذهنية يتم استدخالها واستيعابها وتسكينها لتصبح جزءاً من نسيج البناء المعرفي الدائم للفرد، وأدواته المعرفية في التفاعل المستمر مع العالم من حوله .

- **مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات :**

ذلك الجزء أو المرحلة أو الخطوة من البناء الهرمي أو التسلسل الذي تنتظم به العمليات العقلية البسيطة المؤلفة للعملية المركبة الأكبر التي تعرف بالتمثيل المعرفي والتي تتمثل من الأدني إلى الأعلى في الحفظ أو التخزين، والربط أو التصنيف، والتوليف، والاشتقاق أو التوليد، والاستخدام أو التوظيف، والتقويم الذاتي .

ويعرف إجرائيا بأنه الدرجة التي يحصل المفحوص عليها في الاختبار المستخدم لهذا الغرض .

- **الفهم القرائي : *reading comprehension***

يعرفه الباحث بأنه تلك العملية التي يتم بموجبها معرفة المتعلم بالكلمات المتضمنة في نص معين مكتوب عندما يقدم على قراءته، وفهمه لمثل هذا النص وما يدور فيه، وقيامه باستخلاص معنى معين منه يمثل الفكرة الأساسية أو الجوهرية التي يتضمنها ويدور حولها . وعادة ما يعكس ثلاثة مستويات على الأقل يتمثل أدناها في قيام المتعلم بنقل الإجابة حرفياً من النص، ويتمثل أوسطها في قيامه بالربط بين المعلومات المتضمنة وتوقع ما عساه أن يحدث، أما أعلى هذه المستويات فيتطلب تقييم الأحداث المتضمنة، وتحليلها، وإبداء الرأي حولها .

- **التعليم العلاجي : *Remedial instruction***

يعرفه هالاهان وآخرون Hallahan et.al. (٢٠٠٥) بأنه ذلك النمط من التعليم الذي يتم إعداده في سبيل التوصل إلى تصحيح أو علاج لأوجه القصور في المهارات الأساسية التي يعاني منها التلاميذ، أو في أي منها .

- **برنامج التعليم العلاجي المستخدم :**

هو مجموعة من الأنشطة والمهام المختلفة التي تدخل في إطار برنامج التدخل المستخدم، ويتم تقديمها لمجموعة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي وذلك خلال فترة زمنية محددة، وتدريبهم عليها

خلال عدد معين من الجلسات حتى يتسنى لهم أداء تلك الأنشطة والمهام المتضمنة من تلقاء أنفسهم بما يعمل في الواقع على تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات من جانبهم مما قد يعمل في سبيل تنمية قدرتهم على الفهم القرائي، ويسهم بذلك في تحقيق الأهداف المحددة وهو الأمر الذي يكون من شأنه أن يساعد في دمجهم لاحقاً مع الأطفال العاديين .

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تقديم برنامج للتعليم العلاجي لأطفال الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي، واختبار أثر هذا البرنامج ومدى فعاليته في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات من جانبهم حيث يمثل ذلك المستوى أساساً يجب أن يقوم عليه جانب كبير من أنشطة ومهام التعلم المقدمة لهم من ناحية، كما أنها تمثل الأساس الذي يقوم عليه فهمهم القرائي بل وأداؤهم الأكاديمي من ناحية أخرى . وفضلاً عن ذلك فهي تهدف أيضاً إلى التعرف على مدى بقاء أثر مثل هذا التدريب لدى هؤلاء التلاميذ من خلال التعرف على تلك الفروق التي تتعلق بمستوى تمثيلهم المعرفي وهو الأمر الذي تعكسه المقارنة بين نتائج القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية . كما أن هذه الدراسة تهدف من ناحية أخرى إلى التعرف على أثر تنمية التمثيل المعرفي للمعلومات على مستوى الفهم القرائي لهؤلاء الأطفال .

مشكلة الدراسة

تعد الآثار والنتائج المعرفية والأكاديمية المترتبة على صعوبات التعلم من أكثر الآثار خطورة على أولئك التلاميذ الذين يعانون منها حيث أنهم يبدون مستوى منخفضاً وغير كفء من التمثيل المعرفي للمعلومات مما يحرمهم بالتالي من ذلك الدور الهام الذي تلعبه كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات في رفع مستوى التحصيل الدراسي والنواتج المعرفية عموماً والنجاح الأكاديمي فتصادفهم صعوبات جمة في حل المشكلات، ويترتب على ذلك تدني أداؤهم الأكاديمي بشكل

عام، وأداؤهم القرائي بصفة خاصة متضمناً الفهم القرائي . ويمكن الحد من تلك الآثار السلبية إذا ما تمكننا من خلال برامج التدخل التي تقوم على التعليم العلاجي أن ننمي مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى هؤلاء التلاميذ . وعلى ذلك تتمثل مشكلة الدراسة الراهنة في التساؤلات التالية :

١- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي لمستوى التمثيل المعرفي للمعلومات ؟
٢- هل توجد فروق في مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي ؟
٣- هل توجد فروق في مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي ؟
٤- هل توجد فروق في مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي ؟
٥- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات الفهم القرائي للمجموعتين التجريبية والضابطة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي ؟
٦- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات الفهم القرائي للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي ؟

أهمية الدراسة

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى النقاط التالية :

١- تلعب كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات دوراً حيوياً في رفع مستوى التحصيل الدراسي والنواتج المعرفية عامة، والنجاح الأكاديمي .
٢- يعمل تدني مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على تعرضهم للعديد من الصعوبات والمآزق الجمة في

سبيل حل المشكلات، ويترتب على ذلك تدني أدائهم الأكاديمي عامة، وأدائهم القرائي بصفة خاصة متضمناً الفهم القرائي الذي يعد أساساً للعديد من المشكلات الأكاديمية اللاحقة .

٣- أن برامج التدخل التي تقوم على التعليم العلاجي من شأنها أن تسهم بدور فاعل في رفع كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى المتعلم مما يؤدي إلى زيادة فعالية التعليم نظراً لما يمكن أن يترتب عليها من تحسن في جوانب أخرى .

٤- أن مثل هذه التدخلات يمكنها بذلك أن تسهم في الحد من تلك الآثار والنتائج المعرفية والأكاديمية المترتبة على صعوبات التعلم والتي تعد من أكثر الآثار خطورة على أولئك التلاميذ الذين يعانون منها .

٥- أن هذه الدراسة يمكن أن تسهم بشكل فاعل في تطوير خطة التعليم الفردية التي يتم من خلالها تقديم الخدمات التربوية المناسبة، والخدمات المرتبطة بالتربية الخاصة لكل طفل حتى لا تتفاقم حالته وهو ما يمكن أن يساعد في تحقيق هؤلاء الأطفال لقدر معقول من التكيف والتوافق عن طريق تأهيلهم لذلك .

٦- أن التعرف على مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات للأطفال ذوي صعوبات التعلم يسهم في تنمية وتطوير الكثير من العمليات المعرفية التي تصدر عن مثل هؤلاء الأطفال، ويسهم بالتالي في تنمية قدرتهم على حل المشكلات .

٧- يؤدي المستوى المتدني للفهم القرائي إلى العديد من المشكلات الأكاديمية لهؤلاء الأطفال، كما يؤثر سلباً على مستوى الأداء الأكاديمي من جانبهم فضلاً عن الانعكاسات السلبية لذلك عند مقارنتهم بأقرانهم .

٨- أن التعرف على مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات ومستوى الفهم القرائي يفيد في تقديم الخدمات اللازمة لمثل هؤلاء الأطفال .

٩- يمكن أن تسهم هذه الدراسة إلى جانب ما أجرى من دراسات أجنبية وعربية سابقة في ذات الموضوع في إرساء قاعدة علمية تربوية متميزة تسهم في الارتقاء بذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام وذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة، وتنطلق منها دراسات مستقبلية أخرى .

١٠- ندرة الدراسات التي أجريت في مصر بل وفي البيئة العربية في هذا الإطار سواء التي تناولت التمثيل المعرفي للمعلومات للأطفال ذوي صعوبات التعلم عامة أو صعوبات التعلم في الفهم القرائي على وجه الخصوص .

الدراسات السابقة

استهدفت دراسة كاترينا وآخرين (٢٠٠٧) .Katharina et.al بحث بعض الملامح أو الأشكال المعرفية المتعددة لدى عدة مجموعات من الأطفال ذوي الحاجات الخاصة من بينهم مجموعة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم (ن= ٥٣) تتراوح أعمارهم بين ٨- ١٢ سنة وذلك من خلال مقابلة شخصية مع الوالد أو ولي الأمر، وتقرير المعلم إلى جانب استخدام مقاييس القدرة الأكاديمية، والإدراك الوجداني، والذاكرة العاملة . وقد أسفرت النتائج عن وجود قصور دال في تلك المتغيرات لدى هؤلاء الأطفال .

ومن بين ما استهدفته الدراسة التي أجراها عادل عبدالله (٢٠٠٦ب) التعرف على مستوى بعض العمليات المعرفية لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم قياساً بأقرانهم العاديين وذلك في كل من الانتباه، والإدراك، والذاكرة . وتألفت عينة تلك الدراسة من ثلاث مجموعات من الأطفال الذكور بالسنة الثانية بالروضة *KG- II* بمحافظة الشرقية (ن= ٣٠)، تضم المجموعة الأولى عشرة أطفال ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالوعي أو الإدراك الفونولوجي، والتعرف على الحروف الهجائية ، وتضم المجموعة الثانية عشرة أطفال آخرين يعانون من قصور في مهاراتهم قبل

الأكاديمية الخاصة بالتعرف على الأرقام، والأشكال، بينما تضم المجموعة الثالثة هي الأخرى عشرة أطفال من العاديين . وقد روعي أن يكون أعضاء هذه المجموعات الثلاث جميعا ممن لا يأتون بأي مشكلات سلوكية وفقا لتقارير معلماتهن، وألا يعاني أعضاء المجموعتين الأولى والثانية من أي إعاقة عقلية، أو حسية، أو جسمية حركية، أو غيرها. وتم تحقيق التجانس بين تلك المجموعات في العمر الزمني، ومستوى الذكاء، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي حيث تم اختيارهم جميعاً من المستوى المتوسط . وضمت المقاييس المستخدمة مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء، وأدوات لعب وفق إجراءات تجريبية محكمة، وبطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم أعدها الباحث، واختبار المسح النيورولوجي السريع، واستمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية، ومقياس الانتباه، ومقياس النمو الإدراكي لأطفال الروضة، ومقياس الذاكرة قصيرة وطويلة المدى الذي أعده الباحث .

وكان من بين ما أسفرت نتائج تلك الدراسة عنه وجود فروق دالة بين أطفال الروضة العاديين وأقرانهم المعرضين لخطر صعوبات التعلم بنمطيها في كل من الانتباه، والإدراك، والذاكرة قصيرة وطويلة المدى لصالح الأطفال العاديين . كما لا توجد فروق دالة بين الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم بنمطيها في المتغيرات المعرفية موضوع البحث، وأوضحت نتائج الارتباط الجزئي وجود علاقة ارتباطية دالة بين هذه المتغيرات .

وهدفت الدراسة التي أجرتها آن ميكوف (٢٠٠٥) Mickeough, A. إلى اختبار فعالية برنامج تدريبي في تحسين مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات، والتعرف على أثره المحتمل على مستوى التحصيل لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم قوامها ١٨ تلميذاً وتلميذة وذلك باستخدام سرد القصة كطريقة تعليمية . وتم استخدام مقياس للتمثيلات المعرفية، واختبار تحصيلي، وأسفرت

النتائج عن فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في تحسين مستوى التمثيل المعرفي للأطفال ذوي صعوبات التعلم وذلك للفهم الاجتماعي والنواتج أو المحصلات المعرفية، وعن وجود أثر إيجابي دال لذلك على مستوى تحصيلهم الأكاديمي وذلك في المهام التي تم تكليفهم بها، كما كانوا أكثر قدرة على تعميم واستخدام معلوماتهم في المهام الأخرى .

وهدفت دراسة عادل عبدالله (٢٠٠٥-ب) إلى التعرف على مستوى النمو العقلي المعرفي لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم أي ممن يبدون مؤشرات تدل على احتمال تعرضهم لصعوبات التعلم اللاحقة وذلك قياساً بأقرانهم العاديين في ضوء نظرية النمو العقلي المعرفي عند جان بياجيه Piaget, J. . كما هدفت أيضاً إلى التعرف على ما يمكن أن يوجد بين أطفال الروضة ممن يعانون من أنماط مختلفة من القصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية من فروق تتعلق بمستوى نموهم العقلي المعرفي وهو ما يمكن أن يحكم ما يتم تقديمه لهم من تدخلات مختلفة . وتألفت عينة تلك الدراسة من ثلاث مجموعات من الأطفال الذكور بالسنة الثانية بالروضة *KG- II* بمحافظة الشرقية (ن= ٣٠)، تضم المجموعة الأولى عشرة أطفال ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالوعي أو الإدراك الفونولوجي، والتعرف على الحروف الهجائية ، وتضم المجموعة الثانية عشرة أطفال آخرين يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالتعرف على الأرقام، والأشكال، بينما تضم المجموعة الثالثة هي الأخرى عشرة أطفال من العاديين . وقد روعي أن يكون أعضاء هذه المجموعات جميعا ممن لا يأتون بأي مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير معلماتهن، وألا يعاني أعضاء المجموعتين الأولى والثانية من أي إعاقة عقلية، أو حسية، أو جسمية حركية، أو غيرها. وتم تحقيق التجانس بين تلك المجموعات في العمر الزمني، ومستوى الذكاء، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي حيث تم اختيارهم جميعاً من المستوى المتوسط . وضمت المقاييس المستخدمة مقياس

ستانفورد- بينيه للذكاء، وأدوات لعب وفق إجراءات تجريبية محكمة، وبطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم، واختبار المسح النيورولوجي السريع، واستمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية، واختبار النمو العقلي للأطفال .

وأسفرت النتائج التي كشفت عنها تلك الدراسة عما يلي :

١- أن قيمة هـ (H) للفرق بين متوسطات رتب درجات هذه المجموعات في اختبار النمو العقلي المعرفي دالة عند ٠,٠١ .

٢- وجود فروق دالة عند ٠,٠١ بين المجموعة الثالثة (العاديين) من ناحية وكل من المجموعتين الأولى (قصور مهارات الوعي أو الإدراك الفونولوجي، والتعرف على الحروف) والثانية (قصور مهارات التعرف على الأرقام، والأشكال) كل على حدة من ناحية أخرى وذلك لصالح المجموعة الثالثة في الحالتين .

٣- أن الفروق بين المجموعتين الأولى والثانية في مستوى النمو العقلي لم تكن ذات دلالة إحصائية وهو ما يعني عدم وجود فروق دالة بينهما في مستوى النمو العقلي .

٤- بالرجوع إلى متوسطات درجات كل مجموعة ودلالاتها كما يتضح من إجراءات التصحيح، وتوزيع المفحوصين على مراحل النمو العقلي أن أطفال المجموعة الأولى، وأطفال المجموعة الثانية يعدون في المرحلة الفرعية الأولى (ما قبل الفكر الإدراكي) *preconceptual thought* من المرحلة الثانية من تلك المراحل التي حددها بياجيه Piaget للنمو العقلي المعرفي والتي تعرف بمرحلة ما قبل العمليات *preoperations* أما أطفال المجموعة الثالثة وهم الأطفال العاديون فإنهم وفقاً لمتوسطات درجاتهم في الاختبار يعدون في المرحلة الفرعية الثانية (مرحلة التفكير الحدسي) *intuitive thought* من المرحلة الثانية .

كذلك هدفت دراسة فون وآخرين (٢٠٠٥) .Vaughn et.al إلى اختبار فعالية برنامج للتدخل يتم استخدامه مع أطفال الصف الأول المعرضين لخطر صعوبات التعلم والذين يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية وتعد الأسبانية هي لغتهم الأم. وأسفرت النتائج التي تم التوصل إليها عن فعالية هذا البرنامج في تنمية اللغة الشفوية والقدرة على القراءة لدى أولئك الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة . كما قام مانيس وآخرون (٢٠٠٤) .Manis et.al باختبار تطور مهارات القراءة في كل من اللغة الإنجليزية والأسبانية لعينة ضمت ٢٥١ طفلاً بالروضة وحتى الصف الثاني من المتحدثين باللغة الأسبانية الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. وأوضحت النتائج أن مهارتي التعرف على الكلمات، والفهم القرائي قد تطورتا بمعدل عادي اعتماداً على معايير تتعلق بلغة واحدة بالنسبة لأولئك الأطفال الذين يتحدثون الأسبانية والإنجليزية، إلا أن اللغة الشفوية الإنجليزية قد تأخرت عنهما بشكل دال. وتم الحصول على أربع فئات للمتغيرات المهارية التي تعتبر مؤشرات للغة الأسبانية في الروضة وللإنجليزية في الصف الأول هي الحصول على المعلومات، واللغة التعبيرية (كما تقاس بمهام المفردات اللغوية، وتكرار الجملة)، والإدراك الفونولوجي، والتسمية الآلية السريعة للحروف. وأوضحت نتائج تحليل الانحدار أن تطور مهارات اللغة الإنجليزية وخاصة الإدراك الفونولوجي والتسمية الآلية السريعة للحروف يعتبر متغيراً وسيطاً لما يمكن أن تسهم به متغيرات اللغة الأسبانية في حدوث القراءة اللاحقة. كما توجد علاقة بين اللغة التعبيرية ومستوى الطفل اللاحق في القراءة. وتؤكد النتائج أيضاً على وجود بعض المتغيرات المعرفية التي يمكن أن تؤدي إلى حدوث صعوبة القراءة لدى الأطفال الناطقين بلغة واحدة هي الإدراك الفونولوجي والتسمية الآلية السريعة للحروف قد تكون على درجة كبيرة من الأهمية في سبيل فهم صعوبات القراءة لدى أولئك الأطفال الذين يستخدمون لغتين اثنتين في ذات الوقت تكون إحداهما هي لغتهم الأم، وتكون الأخرى بمثابة لغة ثانية .

وهدفت دراسة هانا Hana (٢٠٠٤) إلى التعرف على مهارات تجهيز المعلومات الاجتماعية لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين وذلك باستخدام نموذج كريك ودودج (١٩٩٤) Crick& Dodge للتكيف الاجتماعي كإطار نظري . وضمت العينة مجموعتين من الأطفال تألفت الأولى من ٢٠ طفلاً من أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم، وضمت الثانية ٢٠ طفلاً من أقرانهم العاديين بنفس الروضة. وتوصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها وجود فروق دالة بين المجموعتين في تلك المهارات لصالح الأطفال العاديين وهو الأمر الذي يرتبط مباشرة بمستوى نموهم العقلي المعرفي ومستوى تمثيلهم المعرفي للمعلومات .

وحاولت دراسة سوانسون وآخرين (٢٠٠٤) .Swanson et.al أن تحدد تلك الدرجة التي يمكن بها للمكونات الفونولوجية والتطبيقية للذاكرة أن تعكس قدرات لغوية معينة في التحصيل القرائي . ومن ثم قامت بالتأكد مما إذا كانت عمليات الذاكرة لدى عينة ممن يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية تلعب دوراً رئيسيا في اكتساب اللغة الثانية، ومما إذا كان التعرض لمخاطر صعوبة القراءة في الصف الأول يمكنها التنبؤ بالأداء القرائي للطفل أو مستواه في القراءة في الصف الثاني أم لا. وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن أن مستوى الأداء في اللغة الأسبانية فيما يتعلق بالذاكرة قصيرة المدى *short- term memory* في الصف الأول يمكنه التنبؤ بالمهارات الأساسية *basic skills* في القراءة بالنسبة للغة الأسبانية، والفهم القرائي للغة ذاتها بالصف الثاني . بينما يمكن لمستوى الأداء في اللغة الإنجليزية فيما يتعلق بالذاكرة قصيرة المدى بالصف الأول التنبؤ بمعدل المفردات اللغوية الإنجليزية، والفهم القرائي للغة الإنجليزية بالصف الثاني . كما اختلف أداء الأطفال الذين كانوا معرضين لمخاطر صعوبات القراءة عندما كانوا بالصف الأول عن أداء أقرانهم عندما وصلوا إلى الصف الثاني وذلك على مقاييس القراءة بكل من اللغة الأسبانية والإنجليزية في حين اقتصرت أوجه القصور في الذاكرة

من جانبهم على الذاكرة قصيرة المدى للغة الأسبانية إلى جانب الذاكرة العاملة *working memory* أيضاً .

وهدفت دراسة دونا روجرز وإيريز تيري (٢٠٠٣) Rogers, D.& Thiery, I. إلى تنمية مستوى الفهم القرائي لدى خمسة تلاميذ بالصف الرابع الابتدائي يعانون من صعوبات التعلم وذلك باستخدام برنامج لتعليم القراءة مدته اثنا عشر أسبوعا فضلاً عن المقارنة بين أثر موقفين تعليميين في تحقيق الهدف المنشود هما الدمج الشامل في الفصل، والتعلم في غرفة المصادر بحيث تم تنفيذ الأسابيع الستة الأولى من البرنامج في غرفة المصادر، والأسابيع الستة الثانية من خلال الدمج الشامل في الفصل . وأوضحت النتائج تحسن مستوى الفهم القرائي للتلاميذ في الموقفين مع وجود فروق دالة بين الموقفين لصالح موقف الدمج الشامل .

واستهدفت دراسة جوان وليامز (٢٠٠٠) Williams, Joanne اختبار فعالية برنامج للتعليم العلاجي في تحسين مستوى الفهم القرائي لخمسة تلاميذ في الصف الخامس الابتدائي يعانون من صعوبات تعلم في الفهم القرائي، ويعمل البرنامج على مساعدتهم القيام بتذكر ما يكونوا قد قرأوه وذلك بتعليمهم أن يقوموا بطرح الأسئلة حول النص الذي يقرأونه، وأن يضعوا خطاً تحت الكلمات التي يرونها مهمة . وأسفرت النتائج عن فعالية برنامج التعليم العلاجي في تنمية مستوى الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم . وعملت دراسة جروبيكر وديليسي (٢٠٠٠) Grobecker& De Lisi على مقارنة القدرات المكانية والهندسية لعينة ضمت مجموعتين من الأطفال تألفت الأولى من ٣٥ طفلا من ذوي صعوبات التعلم تتراوح أعمارهم بين ٥- ١٣ سنة، وتألفت الثانية من ٩٤ طفلاً من العاديين بعد مجانستهما في نسبة الذكاء والعمر الزمني، وأوضحت النتائج وجود فروق دالة بين هاتين المجموعتين في الأداء على المهام المستخدمة وهو ما يعكس مستوى تلك القدرات لديهم إذ اتضح أن الأطفال ذوي صعوبات

التعلم يبدون تأخراً نمائياً دالاً في مستوى النمو المعرفي- المكاني عامة وليس في القدرة على الإدراك البصري فقط وما يتعلق بها من مهارات . وفي دراسة جيري واخرين (٢٠٠٠) .Geary et.al تمت مقارنة أداء أطفال الصفين الأول والثاني من العاديين على بعض المهام السيكومترية مع أداء أقرانهم ذوي صعوبات التعلم في الحساب أو القراءة أو كليهما الذين يتجانسون معهم في معدل الذكاء العادي، وأوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في مستوى النمو العقلي عامة لصالح الأطفال العاديين حيث اتضح وجود بعض أنماط القصور المعرفية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم . وقد تم إجراء هذه الدراسة عقب دراسة أخرى أجراها نفس هؤلاء الباحثون (١٩٩٩) هدفوا منها إلى عقد مقارنة بين أطفال الصف الأول المعرضين لخطر صعوبات التعلم في الحساب أو القراءة أو كليهما ومجموعة أخرى من أقرانهم العاديين وذلك في بعض المهام التجريبية التي تقوم على تقييم الفهم العددي، ومهارات التوصل إلى نواتج محددة، والمفاهيم الرياضية، ومفهوم العدد، والقدرة على القراءة، والذاكرة العاملة، ومدى السهولة في استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى . وكشفت النتائج عن وجود أنماط مختلفة من القصور في أداء الوظائف المعرفية المختلفة موضوع الدراسة من جانب الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم وهو ما يعني تأخرهم في مستوى التمثيل المعرفي عن أقرانهم العاديين .

وقام هايسميث (١٩٩٧) Highsmith بتقديم برنامج كمبيوتر للأطفال من سن ٢ـ ٦ سنوات يسمح لهم بالتعلم من خلال اللعب، ويعمل على تنمية مهاراتهم البصرية والسمعية التي تؤثر على اهتماماتهم، ويتألف البرنامج من ١٢ جلسة تصل الواحدة منها إلى أسبوع . وتتناول تلك الجلسات معرفة الكلمات، ومقارنة الصفات، والألوان، والأرقام، والقيام بالعد، وإدراك الأعداد، وإدراك الأشكال، ومعرفة الحروف، والإدراك الجيد للحروف، والأصوات، والقراءة، والتحدث . وأوضحت النتائج التي أسفرت عنها تلك الدراسة حدوث تحسن في هذه المهارات

التي تعد في الواقع بمثابة المهارات قبل الأكاديمية *preacademic skills* لدى هؤلاء الأطفال .

هذا وقد كشفت دراسة كارولين لي وجون أوبرزوت (١٩٩٤) Lee, C.& Obrzut, J. التي تم إجراؤها على عينة من الأطفال قوامها ٣٠ طفلا بالصفوف من الثاني إلى السادس من الأطفال ذوي صعوبات التعلم وذلك بهدف التعرف على قدرتهم على التصنيف التجميعي، واستخدام الترابطات المتكررة كخصائص مميزة للذاكرة السيمانتية *semantic* أي القائمة على معنى الكلمات عن وجود قصور في قدرة هؤلاء الأطفال على التصنيف، وأنهم حينما يستخدمون قوائم الكلمات ذات المعنى، ويرتبونها وفقاً لذلك فإن هذا يصبح من شأنه بطبيعة الحال أن يؤدي إلى تسهيل حدوث التعلم من جانبهم . وفي دراسة ستولزنبرج وتشيركيز- جولكاويسكي (١٩٩١) Stolzenberg& Cherkes- Julkowski التي قاما بإجرائها على ثلاث مجموعات من المفحوصين تراوحت أعمارهم بين ٦- ١٨ سنة وكانت إحداها من ذوي صعوبات التعلم وقوامها ٥٠ مفحوصاً وذلك لفحص قدرتهم على التجهيز الموسع للمعلومات في بعض المهام التعليمية التي تتعلق بالمشكلات الرياضية، والقراءة، والانتباه، والذاكرة العاملة اتضح أن مثل هؤلاء الأطفال يعانون من أوجه قصور معرفية متعددة حيث توجد مشكلات عديدة في أدائهم المعرفي تحد كثيراً من قدرتهم على القيام بالمهام المعرفية المختلفة .

تعقيب على الدراسات السابقة

من العرض السابق لتلك الدراسات يتضح في الواقع وجود قصور دال إحصائياً في العمليات المعرفية من جانب الأطفال ذوي صعوبات التعلم عامة (Katharina et.al., 2007; Grobecker& De Lisi,2000; Geary et.al.,1999) ، (عادل عبدالله ٢٠٠٦ب)، وانخفاض مستوى النمو العقلي المعرفي لهؤلاء الأطفال عن أقرانهم العاديين (عادل عبدالله ٢٠٠٥ب، Geary et.al.,2000)، وقصور المهارات الخاصة بتجهيز المعلومات من جانبهم

(Hana,2004) وانخفاض مستوى تمثيلهم المعرفي للمعلومات المختلفة والمتباينة (Stolzenberg& Cherkes- Julkowski, 1991) . كما يتضح أيضا أن للبرنامج التدريبي العلاجي المستخدم معهم فعاليته في تحسين مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات من جانبهم فضلاً عن وجود أثر إيجابي دال لذلك على مستوى تحصيلهم الأكاديمي وذلك في المهام المقدمة لهم (Mickeough, A., 2005) وفعالية التدريب في تنمية كل من لغتهم الشفوية من ناحية وقدرتهم على القراءة من ناحية أخرى (Vaughn et.al., 2005)، وتأثر الفهم القرائي للغتهم الأم بتعلمهم لغة ثانية (Manis et.al.,2004)، وتأثر مهارات القراءة والفهم القرائي بمستوى الأداء الذاكري (Swanson et.al., 2004)، وأن التدريب يؤثر إيجاباً على مستوى المهارات والعمليات المعرفية المختلفة (Highsmith,1997) كذلك فإن برنامج التعليم العلاجي الذي يتم استخدامه غالباً ما تكون له فعاليته في تنمية مستوى الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (Rogers, D.& Thiery, I.,2003; Williams, J., 2000) . كما أن هناك ندرة في الدراسات التي تطرقت لهذا الموضوع في بيئتنا العربية .

الفروض

صيغت الفروض التالية كإجابات محتملة للتساؤلات التي تضمنتها مشكلة الدراسة :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي لمستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لصالح المجموعة التجريبية .

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي .

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي .

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي .

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي للفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية .

٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للفهم القرائي لصالح القياس البعدي.

خطة الدراسة وإجراءاتها

أولاً : العينة :

تتألف عينة هذه الدراسة من مجموعتين من الأطفال الذكور بالصف السادس الابتدائي بإدارة الزقازيق التعليمية بمحافظة الشرقية (ن= ١٠) كانت إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة تضم كل منهما خمسة أطفال يعانون من صعوبات التعلم في الفهم القرائي . وتتراوح أعمارهم الزمنية بين إحدى عشرة سنة إلى إحدى عشرة سنة وعشرة شهور بمتوسط عمري ١١,٥٩ سنة وانحراف معياري ٢,٤٣ . وقد روعي أن يتم التأكد من أن القصور الموجود لديهم يعد نيورولوجياً (جدول ١)، وأن يكونوا جميعاً ممن لا يأتون بأي مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير معلميهم فضلاً عن كونهم لا يعانون من أي إعاقة عقلية، أو حسية، أو جسمية حركية، أو أي قصور بيئي، أو اجتماعي، أو اقتصادي، أو ثقافي . وتم بجانب ذلك تحقيق التجانس بين المجموعتين (جدول ٢) وذلك في العمر الزمني، ومستوى الذكاء، ومستوى التمثيل المعرفي للمعلومات، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي

الثقافي حيث تم اختيار أفراد العينة جميعاً من المستوى المتوسط . كما تم تحقيق التجانس بينهم أيضاً في مستوى الفهم القرائي (جدول ٣) .

جدول (١) قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المسح النيورولوجي
(ن١= ن٢ = ٥)

المجموعة	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة
التجريبية الضابطة	٥,٣٠ ٥,٧٠	٢٦,٥٠ ٢٨,٥٠	١١,٥٠	٢٦,٥٠	٠,٢١١ -	غير دالة

وبالرجوع إلى متوسطات درجات المجموعتين في الاختبار نجدها على التوالي ٣٦,١٧ ، ٣٦,٤٨ ونظراً لأنه وفقاً لتعليمات الاختبار كلما قلت الدرجة عن ٢٥ كان الطفل عادياً فإن ذلك يؤكد على أن أطفال المجموعتين يعانون من صعوبات التعلم .

جدول (٢) قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الخاصة بالمجانسة
(ن١= ن٢ = ٥)

المتغير	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	الدلالة
العمر الزمني	التجريبية الضابطة	٥,٣٠ ٥,٧٠	٢٦,٥٠ ٢٨,٥٠	١١,٥	٢٦,٥	٠,٢١٠ -	غير دالة
معامل الذكاء	التجريبية الضابطة	٥,٩٠ ٥,١٠	٢٩,٥٠ ٢٥,٥٠	١٠,٥	٢٥,٥	٠,٤٢٤ -	غير دالة
م. اجتماعي	التجريبية الضابطة	٥,٢٠ ٥,٨٠	٢٦,٠٠ ٢٩,٠٠	١١,٠	٢٦,٠	٠,٣١٩ -	غير دالة
م. اقتصادي	التجريبية الضابطة	٥,٦٠ ٥,٤٠	٢٨,٠٠ ٢٧,٠٠	١٢,٠	٢٧,٠	٠,١٠٥ -	غير دالة
م. ثقافي	التجريبية الضابطة	٥,٥٠ ٥,٥٠	٢٧,٥٠ ٢٧,٥٠	١٢,٥	٢٧,٥	صفر	غير دالة
م. كلي	التجريبية الضابطة	٥,٤٠ ٥,٦٠	٢٧,٠٠ ٢٨,٠٠	١٢,٠	٢٧,٠	٠,١٠٥ -	غير دالة
التمثيل المعرفي	التجريبية الضابطة	٥,٥٠ ٥,٥٠	٢٧,٥٠ ٢٧,٥٠	١٢,٥	٢٧,٥	صفر	غير دالة

ويتضح من الجدول عدم دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الخاصة بالمجانسة بحسب ما هو موضح بالجدول وهو الأمر الذي يدل على أن هاتين المجموعتين متجانستان .

جدول (٣) قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الفهم القرائي (ن١= ن٢ = ٥)

المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	الدلالة
التجريبية	٥,٦٠	٢٨,٠	١٢,٠	٢٧,٠	٠,١٠٤-	غير دالة
الضابطة	٥,٤٠	٢٧,٠				

ثانياً : الأدوات :

تم استخدام الأدوات التالية :

١- اختبار ستانفورد- بينيه للذكاء (الصورة الرابعة)

ترجمة وتعريب / لويس كامل مليكة (١٩٩٨)

تم إعداد هذا المقياس في ضوء إستراتيجية تختار بموجبها عينة عريضة من مدى كبير من المهام المعرفية التي تتبئ بالعامل العام للذكاء. ويتمثل نموذج تنظيم القدرات المعرفية في هذه الصورة من المقياس في ثلاثة مستويات هي عامل الاستدلال العام (في المستوى الأعلى)، في حين يتمثل المستوى الثاني في ثلاثة عوامل عريضة هي القدرات المتبلرة، والقدرات السائلة التحليلية، والذاكرة قصيرة المدى . أما المستوى الثالث فيتكون من ثلاثة مجالات أكثر تخصصاً هي الاستدلال اللفظي ويتضمن اختبارات المفردات، والفهم، والسخافات، والعلاقات اللفظية، في حين يتمثل المجال الثاني في الاستدلال الكمي ويندرج تحته الاختبار الكمي، وسلاسل الأعداد، وبناء المعادلة. أما الاستدلال المجرد البصري وهو ثالث

هذه المجالات فيندرج تحته اختبارات تحليل النمط، والنسخ، والمصفوفات، وثني وقطع الورق.

وإلى جانب ذلك تشمل الذاكرة قصيرة المدى اختبارات تذكر نمط من الخرز، وتذكر الجمل، وإعادة الأرقام، وتذكر الأشياء ليصل بذلك عدد الاختبارات التخصصية التي تندرج تحت هذه المجالات ١٥ اختباراً يحصل كل منها على درجة معيارية إلى جانب أربع درجات معيارية عمرية للمجالات الأربعة فضلاً عن درجة مركبة، كما يمكن رسم صفحة نفسية فارقة (بروفيل).

وقد قام مليكة (١٩٩٤) بتعريب المقياس وحاول الاحتفاظ قدر الإمكان بمواد المقياس الأصلية التي يفترض أن تكون متحررة نسبياً من تأثيرات العوامل الثقافية المختلفة. وعند حساب صدق هذه الصورة من المقياس وثباتها اتضح أنها تتمتع بمعدلات صدق وثبات مناسبة يمكن الاعتداد بها، والوثوق فيها، والاعتماد عليها حيث بلغت قيم معاملات الثبات عن طريق إعادة الاختبار على عينة (ن= ٣٠) بين ٠,٥٣- ٠,٨٨ ، وباستخدام معادلة KR- 20 بلغت هذه القيم بين ٠,٩٥ - ٠,٩٧ وتراوحت معاملات ثبات المجالات الأربعة بين ٠,٨٠ - ٠,٩٧ ، كما تراوحت بالنسبة للمقاييس الفرعية بين ٠,٨٠ - ٠,٩٠ .

أما بالنسبة للصدق على الجانب الآخر فقد تم استخدام عدة طرق في سبيل ذلك منها التحليل العاملي لمكوناته التي كشفت عن وجود تشبعات عالية بعامل عام في كل الاختبارات وهو ما يدعم استخدام درجة مركبة كلية واحدة. وأوضحت نتائج الصدق التجريبي باستخدام محكات خارجية تمثلت في الصورة ل - م السابقة لهذه الصورة، ومقياس وكسلر- بلفيو، ومقياس كوفمان أن دلالتها جميعاً كانت عند ٠,٠١ ، وعند تطبيق المقياس على فئات مختلفة من المتخلفين عقلياً، وذوي صعوبات التعلم، والعاديين، والمتفوقين كانت النتائج التي تم الحصول عليها مدعمة لقدرة المقياس على التمييز بين مثل هذه الفئات المختلفة .

٢- مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية ، إعداد / محمد بيومي خليل (٢٠٠٠)

تم استخدام هذا المقياس بغرض تحقيق التجانس لأفراد العينة في هذا المتغير ولذلك اختار الباحث جميع أفراد العينة من المستوى المتوسط . ويقيس هذا المقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة من خلال ثلاثة أبعاد أساسية يتمثل أولها في المستوى الاجتماعي وذلك من خلال الوسط الاجتماعي، وحالة الوالدين، والعلاقات الأسرية، والمناخ الأسري السائد، وحجم الأسرة، والمستوى التعليمي لأفراد الأسرة، ونشاطهم المجتمعي، والمكانة الاجتماعية لمهنهم. أما البعد الثاني فيتمثل في المستوى الاقتصادي للأسرة ويقاس من خلال المكانة الاقتصادية لمهن أفراد الأسرة، ومستوى معيشة الأسرة، ومستوى الأجهزة والأدوات المنزلية، ومعدل استهلاك الأسرة للطاقة، والتغذية، والرعاية الصحية، والعلاج الطبي، ووسائل النقل والاتصال للأسرة، ومعدل إنفاق الأسرة على التعليم، والخدمات الترويحية، والاحتفالات، والحفلات، والخدمات المعاونة، والمظهر الشخصي، والهندام لأفراد الأسرة.

ويتمثل البعد الثالث في المستوى الثقافي للأسرة ويقيس المستوى العام لثقافة الأسرة من حيث الاهتمامات الثقافية داخل الأسرة، والمواقف الفكرية للأسرة، واتجاه الأسرة نحو العلم والثقافة، ودرجة الوعي الفكري، والنشاط الثقافي لأفراد الأسرة. ويعطي هذا المقياس ثلاث درجات مستقلة بمعدل درجة واحدة لكل بعد، كما يعطي درجة واحدة كلية للأبعاد الثلاثة مجتمعة تتوزع على عدد من المستويات هي مرتفع جداً، ومرتفع، وفوق المتوسط، ومتوسط، ودون المتوسط، ومنخفض، ومنخفض جداً.

ويتمتع هذا المقياس بمعدلات صدق وثبات مناسبة حيث تراوحت قيم (ت) الدالة على صدقه التمييزي بين ١٢,٦- ٢٣,٨ وذلك للأبعاد الثلاثة، والدرجة الكلية. كما تراوحت قيم معاملات الثبات عن طريق إعادة الاختبار بعد ثلاثة أشهر

من التطبيق الأول وذلك بالنسبة للأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية بين ٠,٩٢- ٠,٩٧ وهي جميعا قيم دالة عند ٠,٠١ .

٣- اختبار المسح النيورولوجي *Quick Neurological Screening Test QNST*

(للتعرف على ذوي صعوبات التعلم)

إعداد / مارجريت موتي وآخرون، تعريب / عبدالوهاب كامل (١٩٩٩)

يعد هذا المقياس من الأدوات سهلة التطبيق حيث أنه وسيلة سريعة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجي في علاقته بالتعلم . ويتضمن الاختبار سلسلة من المهام المختصرة المشتقة من الفحص النيورولوجي للأطفال حيث يشتمل على سلسلة مكونة من ١٥ مهمة مختصرة تقدم للأطفال هي : مهارة اليد- التعرف على الشكل وتكوينه- التعرف على الشكل براحة اليد- تتبع العين لمسار حركة الأشياء- نماذج الصوت- التصويب بإصبع على الأنف (تناسق الإصبع – الأنف)- دائرة الإصبع والإبهام- الاستثارة التلقائية المزدوجة لليد والخد- العكس السريع لحركات اليد المتكررة- مد الذراع والأرجل- المشي بالترادف (رجل خلف الأخرى لمسافة ثلاثة أمتار)- الوقوف على رجل واحدة- الوثب- تمييز اليمين واليسار- ملاحظات سلوكية شاذة أي غير منتظمة.

أما عن الدرجة التي نحصل عليها من الاختبار فهي إما أن تكون درجة مرتفعة (كلية) تزيد عن ٥٠ وتوضح بالتالي ارتفاع معاناة الطفل، أو درجة عادية (درجة كلية تساوي ٢٥ فأقل) وتشير هذه الدرجة إلى السواء نيورولوجياً فضلاً عن درجة تمتد من ٢٦- ٥٠ وتدل على وجود احتمال لتعرض الطفل لاضطرابات في المخ أو القشرة المخية يزداد بزيادة تلك الدرجة. وعادة ما نجد أن الاختبارات الفرعية لا تتضمن أي درجة تقع في حدود اللاسواء (درجة مرتفعة)، ولن نكون على خطأ إذا ما افترضنا أن الأطفال الذين يحصلون على تلك الدرجة العادية ليس لديهم أي مشكلات نيورولوجية حيث أنهم ليس لديهم أي اضطرابات

في المخ والقشرة المخية . وعموماً فإن الدرجة العادية يمكن أن تؤكد على سلامة الطفل النيورولوجية، بينما تشير الدرجة المرتفعة للطفل على هذا المقياس إلى ارتفاع الاضطراب في الخصائص النيورولوجية. وقد قام معد المقياس بتقنينه على عينة من أطفال البيئة المصرية فبلغ معامل الصدق التلازمي ٠,٥٦، وبلغ معامل الثبات ٠,٦٨ وهي قيم دالة عند ٠,٠١ ولذلك يتم استخدام هذا المقياس للتحقق من أن الطفل ليس لديه أي اضطرابات في المخ والقشرة المخية .

٤- مقياس التمثيل المعرفي للمعلومات لتلاميذ المرحلة الابتدائية

إعداد/ عامر عبدالمنعم (٢٠٠٧)

يهدف هذا المقياس إلى التعرف على التمثيل المعرفي للمعلومات من جانب الأطفال في سن المرحلة الابتدائية سواء العاديين، أو مضطربي الانتباه . ويتضمن المقياس ٤٢ عبارة تتوزع على ستة أبعاد تمثل مستويات التمثيل المعرفي للمعلومات هي [حفظ المعلومات (٨)- ربط المعلومات ومقارنتها (٨)- التوليف بين المعلومات (٦)- اشتقاق وتوليد المعلومات (٥)- توظيف المعلومات (٧)- التقويم الذاتي للمعلومات (٨)] . ويوجد اختياران أمام كل عبارة هما (تنطبق- لا تنطبق) تحصل الأولى (تنطبق) على درجتين باستثناء العبارات التي تحمل أرقام (٢- ٥- ١٤- ٣٣- ٣٨) فتحصل على درجة واحدة فقط ، وبذلك تتراوح درجات المقياس بين ٤٢- ٨٤ درجة تعكس الدرجة المرتفعة مستوى مرتفعاً من التمثيل المعرفي للمعلومات، والعكس صحيح . ولكن الباحث الحالي قام في الدراسة الراهنة بعرض هذه العبارات وتطبيقها على أساس هرمي متسلسل وتراكمي وذلك من القاعدة إلى القمة بحيث لا ينتقل إلى المستوى الأعلى إلا عندما يجتاز الطفل المستوى الأدنى . وبذلك يحصل الطفل إذا كان في المستوى الأول على درجات تتراوح بين ٨- ١٦ درجة، وفي المستوى الثاني بين ١٧- ٣٢ ، والمستوى الثالث بين ٣٣- ٤٤ ، والرابع بين ٤٥- ٥٤ ، والخامس بين ٥٥- ٦٨ ، والسادس بين ٦٩- ٨٤ درجة ، ويتم تطبيق المقاييس الفرعية

للمستويات بحسب ترتيبها الهرمي. وبذلك تدل الدرجة المرتفعة على مستوى مرتفع من التمثيل المعرفي، والعكس صحيح .

وقد تم حساب صدق المحكمين، وتم حساب معاملات الصدق بحساب قيمة (ر) بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة العبارة وذلك لدى عينة (ن= ٥٠ من تلاميذ الصف السادس الابتدائي) وتراوحت القيم بين ٠,٣١١ – ٠,٥٣٢ وتراوح معامل الثبات باستخدام الاتساق الداخلي بين ٠,٤٥١ – ٠,٥٣٧

وللتأكد من صلاحية هذا المقياس للاستخدام في الدراسة الحالية تم تطبيقه على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم (ن= ٢٤) غير أولئك الذين تضمنتهم العينة النهائية للدراسة، وتم استخدام مقياس الذاكرة قصيرة وطويلة المدى الذي أعده عادل عبدالله (٢٠٠٦ب) كمحك خارجي وبلغ معامل الصدق ٠,٦١٩ بينما بلغ معامل الثبات عن طريق إعادة التطبيق وذلك بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول ٠,٥٨٩ وهي قيم دالة إحصائياً عند ٠,٠١ وتعني إمكانية تطبيقه على هؤلاء الأطفال .

٥- اختبار الفهم القرائي

إعداد / الباحث

يتألف هذا الاختبار من ثلاث قطع صغيرة للفهم مقتبسة من كتاب الدراسات الاجتماعية المقرر على هؤلاء التلاميذ ، وقد روعي أن تكون هذه القطع متدرجة في الصعوبة من حيث المكونات اللغوية المتضمنة . وعمل الباحث على أن يقدم أسئلة لكل منها في ثلاثة مستويات مما يجعلها تعكس مستويات ثلاثة للفهم اللغوي هي المستوى البسيط ، والمتوسط ، والمرتفع . وخصص لكل مستوى سؤالين يجب على التلميذ بعد أن يقرأ النص أن يقوم بالإجابة عنهما . وتتميز إجابة سؤالي المستوى البسيط بأن التلميذ ينقل الإجابة من النص حرفياً (مثال: أين تقع مصر؟) [تقع مصر في الجزء الشمالي الشرقي من قارة أفريقيا]، بينما نجد أن السؤالين

الخاصين بالمستوى المتوسط يتطلبان أن يقوم التلميذ بالربط بين ما يقرأه وما يعرفه، ثم يتوقع الإجابة (مثال : هل تفضل أن تعيش في مصر ؟ لماذا ؟) [يأتي كثير من السائحين إلى مصر كي يتمتعوا بجوها الجميل، ويروا آثارها]، أما المستوى الثالث فيتطلب تقييم الأحداث، والتحليل، وإبداء الرأي (مثال : هل يؤثر جو مصر على الزراعة والصناعة بها ؟] .

وقد تم تخصيص درجة واحدة لكل سؤال، وبالتالي يكون الحد الأقصى لدرجات كل قصة أو نص هو ست درجات، وتصل بذلك الدرجة الكلية إلى ١٨ درجة تتوزع على ثلاثة مستويات للفهم القرائي هي ؛ المستوى البسيط (١- ٦ درجات)، والمستوى المتوسط (٧- ١٢ درجة) ، والمستوى المرتفع (١٣- ١٨ درجة) .

وبعد إعداد هذا الاختبار تم عرضه على مجموعة من المحكمين، وتم الإبقاء على الجمل والأسئلة التي حازت على ٩٠ % على الأقل من إجماع آرائهم، وبحساب قيمة (ر) بين درجة عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بإدارة الزقازيق التعليمية (ن= ٢٤) غير أولئك الذين تضمنتهم العينة النهائية للدراسة وذلك في هذا الاختبار ودرجاتهم في اختبار للغة العربية أعده المعلم كمحك خارجي ٠,٥٠١ وبتطبيق هذا المقياس عليهم بعد ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول بلغت قيمة معامل الثبات ٠,٦٦٣ وهي قيم دالة عند مستوى ٠,٠١

٦- برنامج التعليم العلاجي المستخدم

إعداد / الباحث

يتضمن البرنامج التدريبي الحالي عدداً من الأنشطة والمهام المختلفة التي تقوم في الأساس على المهارات والعمليات المعرفية المختلفة فضلاً عن الألعاب التعليمية التي أعدها الباحث بغرض تدريب تلاميذ الصف السادس الابتدائي أعضاء المجموعة التجريبية الذين يعانون من صعوبات التعلم في الفهم القرائي على استخدامها في سبيل تحقيق الهدف من هذا البرنامج وذلك من خلال قيامهم

بأداء تلك الأنشطة والمهام المتضمنة . وقد تم تصميم هذا البرنامج في إطار مجموعة من المبادئ والأسس التي ترتكز عليها برامج الأطفال غير العاديين بحيث روعي أن يتم تقديم أنشطة مألوفة لهم، ومن واقع بيئتهم، وأن يكون لها نهايات واضحة ومحددة، وأن تنبع من تلك الألعاب التي يفضلونها، وأن يتم تقديم التعزيز أو التدعيم اللازم في حينه، وأن يتم تصحيح أو تصويب الأخطاء في حينها أولا بأول دون أي تأخير في سبيل ذلك حتى لا يعتقد الطفل في صحة ما يمكن أن نعتبره خطأ من وجهة نظرنا، وأن يكون النشاط في متناوله سواء تطلب لأدائه مهارة حركية كبيرة أو دقيقة، وأن نقوم بمساعدته على أداء المهمة المستهدفة إذا ما تطلب الأمر ذلك، وأن نحاول جاهدين تشجيعه على الاستقلالية في الأداء علماً بأن ذلك يتم تدريجيا . وفضلاً عن ذلك فإنه يجب أن يراعي أهم المبادئ الأساسية التي تقوم عليها برامج التدخل المختلفة لهؤلاء الأطفال كما ترى ساندرا سميث (٢٠٠٠) .Smith, S إضافة إلى ما أقره سكروجز (٢٠٠٢) Scruggs من ضرورة الاهتمام بالتدريب الصوتي خلالها فضلا عما أقره آخرون مثل كامينوي (١٩٩٦) Kameenui من أنه يجب أن يكون هذا التعليم والتدريب المقدم خلالها مباشراً، وما يراه تورجيسين وآخرون (١٩٩٤) .Torgesen et.al من ضرورة أن يكون ذلك التدريب مكثفاً بقدر الإمكان . وعلى ذلك فقد تم تدريبهم على النشاط المطلوب بشكل مباشر دون أن نقوم بترك أي شيء للتعلم العرضي، بل كان التعليم والتدريب المقدم بذلك مقصوداً من ناحية فلا يترك مجالاً للتعلم العرضي، ومباشراً من ناحية أخرى مع محاولة أن يكون ذلك التدريب مكثفاً بقدر الإمكان كي يسهم في التأثير على العمليات المعرفية لديهم في فترة زمنية ليست طويلة .

أما البرنامج التدريبي ذاته فقد تم تطبيقه على تلاميذ الصف السادس الابتدائي أعضاء المجموعة التجريبية الذين يعانون من صعوبات التعلم في الفهم القرائي وذلك على مدى ٦٠ جلسة بواقع خمس جلسات أسبوعيا تم تطبيق كل منها خلال

حصة دراسية واحدة . ويتألف البرنامج من ثلاث مراحل أساسية تضم كل منها عدداً من الجلسات، وتعمل على تحقيق هدف معين أو مجموعة أهداف تسهم في تحقيق الهدف العام للبرنامج . وتضم المرحلة الأولى ثماني جلسات (الجلسات ١- ٨) تهدف إلى إعداد التلاميذ لتقبل التدريب المقدم لهم، والقيام بالأنشطة والمهام المستهدفة . كما أنها تعمل في الأساس على تحقيق التعارف، وتهيئة التلاميذ لتلقي البرنامج، والتقييم . وقد تم تخصيص الجلسات الثلاث الأولى للتعارف بين الباحث والأطفال، وإشاعة روح المودة والألفة بينهم، ومشاركتهم في ألعابهم . وتم خلال الجلسات الخمس الباقية تقديم فكرة كاملة عن البرنامج، والهدف منه، والمطلوب منهم فضلا عن التقييم حتى ينتقل الطفل إلى المرحلة التالية وهو مهيأ لها . فتم تقديم بعض النصوص التي لا يتجاوز كل منها ثلاث أو أربع جمل، وكان يتم التعرف على الكلمات المتضمنة، ومعناها، وقراءة الجملة بصوت مرتفع، وإعادة قراءتها، وتوجيه الأسئلة من التلميذ حول معناها، وتكرارها دون قراءتها من النص . وكان يتم بعد ذلك عمل خريطة للنص المتضمن تشرح تسلسل ما يحويه من معان. هذا وقد تم خلال هذه المرحلة نمذجة السلوك المطلوب، والتكرار، والتوجيه اللفظي، وتقديم التعزيز المادي والمعنوي للطفل عند قيامه بالاستجابة الصحيحة، وتكرار الاستجابة إذا لم يستطع الطفل أن يأتي بالاستجابة الصحيحة، واستخدام التغذية الراجعة إذا تطلب الأمر ذلك فضلاً عن تشجيع الطفل على مراقبة الذات مع الاهتمام بتصويب الأخطاء أولا بأول . وكان الباحث يدفع كل تلميذ إلى المشاركة، ويحثه على إبداء الرأي، ومحاولة مساعدة أقرانه ممن لم تتضح الفكرة لديهم بعد ، ولذا فقد استخدم الباحث بعض المعززات المادية والمعنوية .

ومن جانب آخر فقد تضمنت المرحلة الثانية من البرنامج اثنتين وأربعين جلسة (هي الجلسات ٩- ٥٠) موزعة على المستويات الستة المتضمنة للتمثيل المعرفي للمعلومات بما تضمه وتتضمنه من مهارات مختلفة بحيث تم تخصيص

سبع جلسات لكل مجال، موزعة بواقع ست جلسات للتدريب على المهارات الخاصة بمثل هذا المجال أو ذاك ، وجلسة واحدة للمراجعة والتقييم وذلك على النحو التالي :

المستوى الأول : الحفظ والتخزين :

ويعني القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات كما هي بصورتها الخام المستدخلة، وتسكينها في البناء المعرفي للفرد أو ذاكرته . وشغل هذا المستوى الجلسات من ٩ - ١٥ ، وتم تخصيص ست جلسات لتدريب الطفل على الاحتفاظ بالمعلومات التي يتم تقديمها له من خلال نصوص صغيرة وبسيطة يقوم بقراءتها، واستخدام تلك المعلومات في إقامة علاقات إيجابية وناجحة مع الآخرين . فتم تخصيص ثلاث جلسات للصياغات الرمزية؛ واحدة للكلمات، وثانية للرموز، وثالثة للمفاهيم، وثلاث جلسات أخرى للصياغات الشكلية ؛ واحدة للأشكال، وثانية للرسوم، وثالثة للصور . وخصصت الجلسة ١٥ للمراجعة والتقييم . وقد استخدم الباحث في سبيل ذلك التدريب على الأنشطة الخاصة بتنمية المهارات اللغوية والتي تضمنت التعرف على الكلمات، والصور، والأشكال، والرموز، والألوان، والمفاهيم ، واستخدامها في الحديث، والتعبير عن المعاني المتضمنة بشكل مقبول . كما تم أيضاً التدريب على التعبير عن تلك الأمور باستخدام العديد من الأساليب التي تستخدم لمثل هذا الغرض ، ثم تمت بعد ذلك المراجعة على كل ذلك خلال الجلسة الأخيرة .

المستوى الثاني : الربط أو التصنيف :

وهو القدرة على ربط المعلومات الجديدة المستدخلة بالمعلومات الموجودة في ذاكرة الفرد أو بنائه المعرفي، وتصنيفها في فئات تيسر استرجاعها . وتم تخصيص الجلسات (١٦- ١٨) لتدريب الطفل على هذا الربط باستخدام بعض استراتيجيات الفهم ؛ فتم في الجلسة ١٦ تدريبه على قراءة الجمل، وإعادة قراءتها، وربطها بما يعرفه، وفي الجلسة ١٧ تم تدريبه على سؤال أحد الراشدين عن

المعنى المستهدف، ثم ربطه بما لديه من معلومات، وتم في الجلسة ١٨ تدريبه على إعادة الجملة دون الاستعانة بالنص، ثم ربطها بما يعرفه من معلومات . وخصصت الجلسات (١٩- ٢١) للتدريب على قواعد القصة *story grammar* أي التعرف على مكوناتها الأساسية، فتم في الجلسة ١٩ تدريبه على التعرف على وتحديد الشخصية الرئيسية، وتم في الجلسة ٢٠ تدريبه على معرفة تسلسل الأحداث، وفي الجلسة ٢١ التعرف على النتيجة وعمل خريطة للقصة تتضمن البداية، والوسط، والنهاية . وخصصت الجلسة ٢٢ للمراجعة والتقييم . وتم ذلك من خلال تدريب الأطفال على بعض النصوص البسيطة التي تتضمن تراكيب بسيطة للجمل . كما تم تدريبهم على ربط المعلومات المتضمنة بما يكون لديهم من معلومات ومعارف . ثم تمت المراجعة على ذلك مع التركيز على خريطة القصة خلال الجلسة الأخيرة .

المستوى الثالث : التوليف :

ويقصد به القدرة على المواءمة بين المعلومات الجديدة المستدخلة ومعلومات البنية المعرفية أو ذاكرة الفرد . وشغل هذا المستوى الجلسات من ٢٣- ٢٩ وتم خلالها استخدام استراتيجيات للفهم هي التنبؤ، والتلخيص، وإعادة الرواية، *retelling* وإعادة القراءة، والتساؤل وذلك بواقع واحدة في كل جلسة فتدرب على التنبؤ بما يمكن أن تصير إليه المواءمة في الجلسة ٢٣، وأن يلخص المعلومات الجديدة وما يرتبط بها من المعلومات القديمة في الجلسة ٢٤، وأن يعيد رواية ذلك في الجلسة ٢٥، وأن يعيد قراءة الجمل المتضمنة ويحدد ما يرتبط بها من معلومات قديمة في الجلسة ٢٦، وأن يتساءل حول ذلك في الجلسة ٢٧، ثم تدرب على هذه الاستراتيجيات بشكل حر في الجلسة ٢٨، وخصصت الجلسة ٢٩ للمراجعة والتقييم . وتم في سبيل ذلك تدريب الأطفال على قراءة الجمل الجديدة، وتلخيصها، وربطها بما لديهم من معلومات . ثم تمت المراجعة على كل ذلك خلال الجلسة الأخيرة .

المستوى الرابع : الاشتقاق :

ويقصد به القدرة على اشتقاق وتوليد معلومات جديدة، ومعان، وأفكار جديدة من تلك المعلومات التي توجد في ذاكرة الفرد، أو قيامه بتوليد معلومات جديدة عن طريق التوليف بين معلوماته الجديدة والقديمة . وشغل هذا المستوى الجلسات من ٣٠- ٣٦ ، وقد خصصت الجلسات الست الأولى خلاله للتدريب على فهم الجوهر أو الفكرة الرئيسية في النص، ثم ربطها ببعض الأفكار الأخرى، والخروج بفكرة جديدة ، وخصصت الجلسة ٣٦ للمراجعة والتقييم . وتم خلال هذه الجلسات تدريب الأطفال على نصوص تتضمن كيفية التصرف وفقاً للقواعد المدرسية فتم تدريبهم على كيفية التصرف في الطابور، وداخل الفصل، وفي الفناء، وفي حديقة المدرسة، وأثناء الفسحة . ثم تمت المراجعة على كل ذلك خلال الجلسة الأخيرة .

المستوى الخامس : الاستخدام أو التوظيف :

وهو القدرة على استخدام المعلومات وتوظيفها في أغراض متعددة ومتنوعة توظيفاً فعالاً ومنتجاً . وشغل هذا المستوى الجلسات من ٣٧- ٤٣ ، وخصصت هذه الجلسات لتدريب الطفل على التعبير عن معلوماته في سياقات متعددة كان يعبر عن آرائه واتجاهاته نحو الآخرين بحيث يكون هذا التعبير في صورة استجابات وسلوكيات واضحة ، وملائمة للمواقف الاجتماعية المختلفة . ويمكن استخدام استراتيجيات الفهم التي تدرب عليها في سبيل ذلك كالتنبؤ، والتلخيص، وإعادة الرواية، والتساؤل . وخصصت الجلسة ٤٣ للمراجعة والتقييم . وتم تدريب الأطفال على العديد من الاستراتيجيات بما يعكس استخدام معلوماته وتوظيفها بشكل فعال . ثم تمت بعد ذلك المراجعة على كل هذه الأمور في الجلسة الأخيرة .

المستوى السادس : التقويم الذاتي :

ويقصد به إعادة إجراء عمليات التصنيف أو التوليف أو الاشتقاق على المعلومات في الذاكرة أو البنية المعرفية في ضوء ما يظهر من أخطاء بعد إجراء عملية التوظيف للمعلومات . وشغل هذا المستوى الجلسات من ٤٤- ٥٠ ، وقد

خصصت الجلسة الأولى للتصنيف، والثانية للتوليف، والثالثة والرابعة للاشتقاق، والخامسة والسادسة للتوظيف ، واستخدمت خلال كل منها نفس الإجراءات المتبعة خلال ذلك المستوى مع تحديد الصواب والخطأ في ذلك، وتصويب الأخطاء . وقد خصصت الجلسة ٥٠ للمراجعة والتقييم .

وعند التدريب خلال هذه المرحلة تم إتباع العديد من الإجراءات المختلفة أو الخطوات المقننة التي ينبغي أن يسير المعلم أو المدرب وفقا لها وذلك حال قيامه بتدريب التلاميذ في هذه المرحلة العمرية وهو الأمر الذي يكون له أكبر الأثر عليهم حيث يكون من شأنه في المقام الأول أن يساعدهم في تعلم القراءة أولاً، ثم الكتابة بعد ذلك. ومن الملاحظ أن تلك الخطوات تسير وفق تسلسل معين يراعي حاجات هؤلاء التلاميذ، وخصائصهم وهو الأمر الذي يكون من شأنه أن يساعدهم على تعلم ذلك . وتتمثل هذه الخطوات فيما يلي :

١- يقوم المعلم أو الباحث بنمذجة السلوك المطلوب أمام الأطفال .
٢- يطلب من كل منهم أن يأتي بذلك السلوك أولاً .
٣- أن يعمل المعلم على مساعدة الأطفال كي يأتوا بسلوكيات شبيهة .
٤- أن يقوم بشرح، وتكرار، ونمذجة هذا السلوك لهم إذا رأى أنهم لا يزالون في حاجة إلى شرح ذلك السلوك وتوضيحه .
٥- أن يقوم بعد ذلك بإدخال تهجي الكلمات في تلك الألعاب.
٦- استخدام الصور كي تساعد في هذا الإطار .
٧- طرح العديد من الأسئلة التي تخدم هذا الغرض وذلك حول كل صورة .
٨- القيام بوضع ما تدل عليه كل صورة في جملة مفيدة.
٩- التحدث عن الأمر الذي تدل عليه كل صورة وإجراء حوار مفتوح حوله .
١٠- أن يسير المعلم أو المدرب في تلك الأنشطة وفقاً للتسلسل المنطقي لتلك المهارات .

وفضلاً عن ذلك فقد كان يتم تحديد بعض الواجبات المنزلية التي تتعلق بكل من هذه الأنشطة والمهام، ومراجعة تلك الواجبات في بداية كل جلسة من الجلسات التالية . هذا وقد تم تقييم أداء الأطفال خلال آخر جلسة من كل مجموعة حتى نتأكد من استيعابهم لما تم تقديمه لهم، وإعدادهم للجلسات التالية بما تضمه من مهام وأنشطة، وتدريبهم عليها مع تحديد واجبات منزلية يقوم بها التلاميذ، وتتم مراجعتها في بداية كل جلسة، وتصويب الأخطاء، وإتباع أسلوب التعديل المعرفي للسلوك عن طريق تشجيع الأطفال على مراقبة الذات، وتصويب الأخطاء، والتعلم الذاتي الذي تم التدريب عليه كإستراتيجية بذات الأسلوب الذي قدمه ميتشنبوم Meichenbaum ووفقاً في ذات الوقت لتلك الخطوات التي حددها لذلك رايان وأخرون .Rayan et.al والتي يعرض لها محمود عوض الله وآخرون (٢٠٠٣) كالتالي :

١- يقوم النموذج (الباحث أو المعلم) بأداء النشاط في الوقت الذي يتحدث فيه مع نفسه بصوت مرتفع.
٢- يقوم الطفل بملاحظته ثم تقليده حيث يؤدى الدور ذاته تحت إشراف النموذج .
٣- يقوم الطفل بذكر التعليمات لنفسه أثناء أدائه للعمل .
٤- يستخدم الطفل فنية الاستفهام الذاتي باستمرار كأن يسأل مثلاً " ما الذي يجب أن أفعله ؟ " .
٥- يقوم الطفل بأداء النشاط بنفسه مستخدماً ألفاظ أخرى غير التي كان النموذج يستخدمها .

وإلى جانب ذلك فقد تم تحديد آخر جلسة في كل مجموعة للتقييم كما هو متبع على امتداد البرنامج، وكان يتم تصويب الأخطاء باستمرار، وتقديم التدعيم أو التعزيز اللازم على الدوام .

أما المرحلة الأخيرة من البرنامج فقد شغلت الجلسات العشر الأخيرة (الجلسات ٥١- ٦٠)، وتم خلالها إعادة التدريب على كل مستوى من المستويات الستة المتضمنة في جلسة خاصة وذلك بنفس الإجراءات المتبعة عند التدريب عليه في المرحلة الثانية، فتم التدريب على الحفظ والتخزين (الجلسة ٥١)، والتصنيف (الجلسة ٥٢)، والتوليف (الجلسة ٥٣)، والاشتقاق (الجلسة ٥٤)، والاستخدام والتوظيف (الجلسة ٥٥)، والتقويم الذاتي (٥٦)، ثم مراجعة عامة وحرة خلال الجلسات الأربع الأخيرة . ويكمن الهدف من إعادة تدريب الأطفال على ذلك خلال هذه المرحلة من البرنامج كما يرى عادل عبدالله (٢٠٠٠) في أن ذلك شأنه شأن ما يحدث في البرامج الإرشادية أو العلاجية يسهم في منع حدوث انتكاسة بعد انتهاء البرنامج، كما يعمل أيضاً على استمرار أثر البرنامج وفعاليته خلال فترة المتابعة، وقد يستمر إلى ما بعد تلك الفترة . وفي سبيل ذلك تم استخدام نفس الفنيات والخطوات التي تم استخدامها من قبل عند تدريب الأطفال على ذلك خلال المرحلة السابقة من البرنامج .

هذا وقد قام الباحث عند إجراء البرنامج التدريبي الحالي بعرضه على مجموعة من المحكمين، وبعد إقراره من جانبهم قام بدراسة استطلاعية على عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي الذين يعانون من صعوبات التعلم في الفهم القرائي (ن= ٣) غير أولئك الأطفال الذين تضمنتهم العينة النهائية للدراسة، وقام بقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات من جانبهم قبل تطبيق البرنامج وبعده . وأوضحت النتائج فعالية البرنامج المستخدم في تحسين مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى أولئك الأطفال . ويوضح الجدول التالي هذه النتائج .

جدول (٤) قيم W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات عينة الدراسة الاستطلاعية في القياسين القبلي والبعدي للتمثيل المعرفي للمعلومات (ن= ٣)

القياس	متوسط الرتب	مجموع الرتب	الإشارات		W	Z	الدلالة
القبلي البعدي	صفر ٢,٠٠	صفر ٦,٠٠	– + =	٠ ٣ ٠	صفر	١,٦٣٣-	٠,٠٥

ثالثاً : منهج الدراسة والتصميم التجريبي :

تعتمد الدراسة الراهنة على المنهج التجريبي باعتبارها تجربة يتمثل هدفها في التعرف على فعالية برنامج للتعليم العلاجي (كمتغير مستقل) في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي الذين يعانون من صعوبات التعلم في الفهم القرائي (كمتغير تابع)، والتعرف على أثر ذلك على مستواهم في الفهم القرائي (كمتغير آخر تابع). كما تعتمد الدراسة في ذات الوقت على تصميم تجريبي ذي مجموعتين متجانستين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وكذلك تصميم المجموعة الواحدة .

رابعاً : خطوات الدراسة :

تم إتباع الخطوات التالية في سبيل القيام بهذه الدراسة وتنفيذها :

١- تحديد الأدوات المستخدمة، وإعداد اختبار الفهم القرائي .
٢- التأكد من صلاحية اختبار التمثيل المعرفي للمعلومات للاستخدام مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم .
٣- إعداد برنامج التعليم العلاجي المستخدم والتأكد من صلاحيته .
٤- اختيار أفراد العينة من بين أطفال الصف السادس الابتدائي .
٥- إجراء المجانسة بين مجموعتي الدراسة .
٦- التطبيق القبلي لمقياسي التمثيل المعرفي للمعلومات، والفهم القرائي على أفراد العينة .

٧- تطبيق برنامج التعليم العلاجي المستخدم على المجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة .

٨- التطبيق البعدي لمقياسي التمثيل المعرفي للمعلومات، والفهم القرائي على أفراد العينة .

٩- تصحيح الاستجابات، وجدولة الدرجات، وإجراء العمليات الإحصائية المناسبة عليها .

١٠- استخلاص النتائج وتفسيرها .

١١- صياغة بعض التوصيات والمقترحات التي نبعت مما أسفرت عنه هذه الدراسة الراهنة من نتائج .

هذا وقد تمثلت الأساليب الإحصائية التي تم اللجوء إليها في سبيل الوصول إلى نتائج هذه الدراسة فيما يلي :

- اختبار مان – وتيني (U) Mann- Whitney .
- اختبار ولكوكسون (W) Wilcoxon .
- قيمة Z .

النتائـــج

أولاً : نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي لمستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لصالح المجموعة التجريبية " .

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام عدة أساليب لابارامترية تمثلت في تلك الأساليب التي أشرنا إليها سلفاً وهي قيم U, W, Z ، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي .

جدول (٥) قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى التمثيل المعرفي للمعلومات

المجموعة	م	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة	اتجاهها
التجريبية	٢٠,٠٩	٨,٠	٤٠	٠٠	١٥	٢,٦١١-	٠,٠١	التجريبية
الضابطة	١٤,٥٧	٣,٠	١٥					

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة عند ٠,٠١ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لصالح المجموعة التجريبية. وبذلك تتحقق صحة الفرض الأول .

ثانياً : نتائج الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني على أنه : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي " . ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام الأساليب المستخدمة لاختبار صحة الفرض السابق، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي .

جدول (٦) قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى التمثيل المعرفي للمعلومات

القياس	م	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة	اتجاهها
البعدي	٢٠,٠٩	٧,٨	٣٩,٠	١	١٦	٢,٤٤٧-	٠,٠١	البعدي
القبلي	١٤,٨٦	٣,٢	١٦,٠					

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة عند ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لصالح القياس البعدي . وبذلك تتحقق صحة الفرض الثاني .

ثالثاً : نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على أنه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام الأساليب المستخدمة لاختبار صحة الفرض السابق، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي .

جدول (٧) قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى التمثيل المعرفي للمعلومات

القياس	م	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة
البعدي	١٤,٥٧	٥,٣	٢٦,٥	١١,٥	٢٦,٥	- ٠,٢١١	غير دالة
القبلي	١٤,٧٤	٥,٧	٢٨,٥				

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى التمثيل المعرفي للمعلومات وهو الأمر الذي يحقق صحة الفرض الثالث .

رابعاً : نتائج الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع على أنه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي " . ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام

نفس الأساليب المستخدمة لاختبار صحة الفرض السابق، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي .

جدول (٨) قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى التمثيل المعرفي للمعلومات

القياس	م	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة
البعدي	٢٠,٠٩	٥,٦	٢٨,٠	١٢	٢٧	ـ ٠,١٠٤	غير دالة
التتبعي	٢٠,٥٥	٥,٤	٢٧,٠				

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى التمثيل المعرفي للمعلومات وهو الأمر الذي يحقق صحة الفرض الرابع .

خامساً : نتائج الفرض الخامس :

ينص الفرض الخامس على أنه : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي لمستوى الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية " . ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام ذات الأساليب المستخدمة لاختبار صحة الفرض السابق، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي .

جدول (٩) قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للفهم القرائي

المجموعة	م	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة	اتجاهها
التجريبية	١٠,٨٩	٧,٨	٣٩,٠	١	١٦	٢,٤٧١ -	٠,٠١	التجريبية
الضابطة	٤,٧٨	٣,٢	١٦,٠					

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة عند ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للفهم القرائي لصالح المجموعة ذات المتوسط الأكبر وهي المجموعة التجريبية وهو الأمر الذي يحقق صحة الفرض الخامس .

سادساً : نتائج الفرض السادس :

ينص الفرض السادس على أنه : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للفهم القرائي لصالح القياس البعدي " . ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام الأساليب المستخدمة لاختبار صحة الفرض السابق، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي .

جدول (١٠) قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للفهم القرائي

القياس	م	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة	اتجاهها
البعدي	١٠,٨٩	٧,٦٠	٣٨,٠	٢	١٧	٢,٢٢٠ -	٠,٠١	البعدي
القبلي	٤,٧١	٣,٤٠	١٧,٠					

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة عند ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للفهم القرائي لصالح

القياس ذي المتوسط الأكبر وهو القياس البعدي وهو الأمر الذي يحقق صحة الفرض السادس .

مناقشة النتائج وتفسيرها

من الجدير بالذكر أن القصور في قدرة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على تجهيز المعلومات ومعالجتها قد يؤدي إلى سطحية التمثيل المعرفي للمعلومات من جانبهم، ومن ثم صعوبة استيعابها وتسكينها، والاحتفاظ بها، وإعادة استرجاعها، وتوظيفها على نحو فعال، وبالتالي انخفاض معدل أدائهم الوظيفي الأكاديمي بصورة دالة بما في ذلك أدائهم القرائي متضمناً مستوى الفهم القرائي من جانبهم . ويذهب ميدين وروس (١٩٩٧) Medin& Ross إلى أن مستوى تمثيل الفرد للمشكلة معرفياً له دور كبير في وصوله إلى الحل المناسب لها إذ أنه لكي يفهم تلك المشكلة يجب عليه أن يقوم بتمثيلها داخلياً عن طريق تصور علاقات أو روابط معينة في ذاكرته لتلك العلاقات التي تتضمنها المهمة أو المشكلة، ثم بناء تمثيلات خارجية عن طريق عمل رسوم أو أشكال هندسية أو خرائط أو مخططات تماثل ما تم بناؤه في التمثيل الداخلي للمشكلة، فيتمكن بالتالي من فهمها، ويتوصل إلى حلها وهو الأمر الذي تسهم برامج التعليم العلاجي التي يتم تقديمها لهم في حدوثه إذ يرى جمع من الباحثين أن استخدام النماذج وبرامج التدخلات المختلفة من شأنه أن يزيد من قدرة هؤلاء التلاميذ على تمثيل المعلومات، وحل المشكلات حيث تمكنهم من بناء نماذج عقلية تخطيطية في أبنيتهم المعرفية مما يكون من شأنه أن يساعدهم على فهم وإدراك بنية المشكلة، والقيام بالترابطات، والتوليفات الممكنة، والتوظيف الفعال للمعلومات فضلاً عن ارتفاع مستوى أدائهم القرائي بصفة خاصة وأدائهم الأكاديمي عامة .

وقد أسفرت نتائج الدراسة الراهنة عن فعالية برنامج التعليم العلاجي المستخدم في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات، وتحسين مستوى الفهم القرائي حيث وجدت فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات المجموعتين

التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى التمثيل المعرفي للمعلومات وذلك لصالح المجموعة التجريبية، ووجدت فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، ولم توجد فروق دالة بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في ذات القياسين، ولا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي. كما وجدت فروق دالة عند ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية، وبين القياسين القبلي والبعدي للفهم القرائي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي .

وتتفق هذه النتائج إجمالاً مع نتائج دراسات كاترينا وآخرين (٢٠٠٧) Katharina et.al. ، وعادل عبدالله (٢٠٠٦ب، ٢٠٠٥ب)، وميكوف (٢٠٠٥) Mickeough، وفون وآخرين (٢٠٠٥).Vaughn et.al ، وسوانسون وآخرين (٢٠٠٤) .Swanson et.al ، وهانا (٢٠٠٤) Hana ، ومانيس وآخرين (٢٠٠٤) .Manis et.al ، ودونا روجرز وإيريز تيري (٢٠٠٣) ,Rogers D.& Thiery, I. ، وجوان وليامز (٢٠٠٠) .Williams, J ، وجروبيكر وديليسي (٢٠٠٠) Grobecker& De Lisi ، وجيري وآخرين (٢٠٠٠، ١٩٩٩) .Geary et.al ، وهايسميث (١٩٩٧) Highsmith ، وستولزنبيرج وتشيكيز- جولكاويسكي (١٩٩١) Stolzenberg& Cherkes- Julkowski وهو الأمر الذي يمكن تفسيره بأن برنامج التعليم العلاجي المستخدم بما يضمه من أنشطة، ومهام مختلفة تتركز أساسا حول تنمية المكونات اللغوية للأطفال، وتنمية العمليات المعرفية المختلفة، واستخدام استراتيجيات الفهم قد أدى إلى مساعدة الأطفال على الانتقال إلى مستويات أعلى من التمثيل المعرفي للمعلومات فأصبح بمقدورهم إلى جانب حفظ المعلومات تصنيفها، والمواءمة بينها وبين المعلومات السابقة، وتوليد أو اشتقاق معلومات جديدة، واستخدامها وتوظيفها بشكل جيد في

بعض الأحيان مما ساهم في انغماس هؤلاء الأطفال في البرنامج والاستفادة مما تم تقديمه لهم خلاله، كما أن الاستراتيجيات والفنيات المتبعة في سبيل ذلك قد ساعدت كثيراً في تحقيق مثل هذه النتائج مما أدى إلى تحسن مستوى الأداء القرائي متضمناً مستوى الفهم القرائي من جانبهم .

ومن جهة أخرى فإن نتائج الفرض الثالث تدعم بشكل غير مباشر فعالية البرنامج المستخدم حيث كشفت عن أن المجموعة الضابطة والتي لم تتعرض للبرنامج لم يحدث لأعضائها أي تغير له دلالته وذلك في مستوى تمثيلهم المعرفي للمعلومات في حين وجدنا كما أوضحت نتائج الفرض الثاني أنه قد حدث تحسن دال في مستوى ذلك التمثيل للمجموعة التجريبية في القياس البعدي على أثر تعرضهم للبرنامج . أما نتائج الفرض الرابع فقد كشفت عن عدم وجود فروق دالة بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى التمثيل المعرفي للمعلومات وهو ما قد يرجع إلى ما تم خلال المرحلة الأخيرة من البرنامج من إعادة تدريب أفراد هذه المجموعة على تلك الأنشطة والمهام والاستراتيجيات التي تضمنها البرنامج وذلك بعد تدريبهم عليها خلال المرحلة السابقة من البرنامج وهو الأمر الذي ساهم بشكل أساسي في استمرار أثر ذلك التدريب كما يرى عادل عبدالله (٢٠٠٠) إلى ما بعد انتهاء البرنامج وخلال فترة المتابعة، وأدى بجانب ذلك إلى عدم حدوث انتكاسة بعد انتهائه، بل والأهم من ذلك أنه قد أدى إلى استمرار هذا التحسن، وساهم كما يتضح من نتائج الفرضين الخامس والسادس في تحسن مستوى الفهم القرائي من جانبهم حيث توضح نتائج هذين الفرضين حدوث أثر إيجابي فعال للبرنامج في تنمية مستوى الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث وجدت فروق دالة بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي . وتتفق هذه النتائج

مع تلك النتائج التي أسفرت عنها دراسات دونا روجرز وإيريز تيري (٢٠٠٣) Rogers, D.& Thiery, I. وجوان وليامز (٢٠٠٠) Williams, Joanne .

ويمكن تفسير مثل هذه النتائج بأنه من الواضح أن برنامج التعليم العلاجي المستخدم قد أدى إلى حدوث تحسن في مستوى التمثيل العقلي المعرفي للمعلومات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهو الأمر الذي عادة ما يؤدي إلى حدوث تحسن في كم وكيف العمليات المعرفية المختلفة، كما يحسن أيضاً من مستوى تجهيزهم للمعلومات ومعالجتهم لها . وقد ترتب على هذا البرنامج حدوث زيادة في معرفة التلاميذ بالكلمات فضلاً عن الكثير من المكونات اللغوية مثل الوعي الفونولوجي والوعي الفونيمي وهو ما ساهم كثيراً في زيادة معرفتهم بالكلمات المختلفة المتضمنة في النص، وفهمهم لها، وإدراكهم لفحوى القصة التي يعكسها النص المستخدم وهو الأمر الذي ساهم بدرجة كبيرة في تنمية وتحسين مستوى الفهم القرائي من جانبهم .

هذا ويلفت الباحث الأنظار إلى إمكانية إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول برامج للتعليم العلاجي تعمل على علاج جوانب أخرى من جوانب القصور لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، أو تسهم في تنمية بعض جوانب القوة التي قد يبدونها .

التوصيــات

صاغ الباحث التوصيات التالية في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الراهنة من نتائج .

١- أن تراعي برامج التعليم العلاجي التي يتم تقديمها للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات من جانب هؤلاء التلاميذ .
٢- أن يتم الاهتمام باستخدام برامج للتعليم العلاجي تسهم في تنمية مستوى العمليات المعرفية المختلفة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

٣- أن تهتم مثل هذه البرامج بالمهارات الخاصة بما وراء المعرفة كي تسهم في تنمية قدرتهم على القراءة .

٤- أن تهتم البرامج التي تتناول الفهم القرائي بتعليم المفردات اللغوية، والجانب الدلالي في اللغة، وغيرها من المكونات اللغوية الأخرى .

٥- أن تهتم تلك البرامج بتدريب هؤلاء التلاميذ على استخدام استراتيجيات الفهم المختلفة مما يسهم في تنمية مستوى الفهم القرائي من جانبهم .

* * *

مراجع الفصل الخامس

أمينة إبراهيم شلبي (٢٠٠١)، أثر الاحتفاظ والاشتقاق على كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى طلاب المرحلة الجامعية . المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١١ (٢٩)، ٨٩- ١١٨ .

دانيال هالاهان، وجون لويد، وجيمس كوفمان، ومارجريت ويس، وإليزابيث مارتنيز (٢٠٠٧)، صعوبات التعلم؛ مفهومها- طبيعتها- التعليم العلاجي . ترجمة عادل عبدالله محمد . عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

دانيال هالاهان، وجيمس كوفمان (٢٠٠٧)، سيكلوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم؛ مقدمة في التربية الخاصة . ترجمة عادل عبدالله محمد . عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

رضا عبدالله أبوسريع (٢٠٠٤)، تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS . عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

عادل عبدالله محمد (٢٠٠٦- أ) ، قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم . القاهرة : دار الرشاد .

عادل عبدالله محمد (٢٠٠٦ب) ، بعض المتغيرات المعرفية لأطفال الروضة ذوي قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم . المؤتمر الدولي الأول لصعوبات التعلم بالرياض ١٩- ٢٢/ ١١ .

عادل عبدالله محمد (٢٠٠٦جـ) ، النمو العقلي المعرفي لأطفال الروضة ذوي قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم. مؤتمر إعاقات الطفولة؛ التشخيص والتدخل المبكر بكلية التربية جامعة الكويت ٢٠- ٢٢ /٣ .

عادل عبدالله محمد (٢٠٠٥) ، سيكلوجية الموهبة . القاهرة : دار الرشاد .

عادل عبدالله محمد (٢٠٠٣) ، تعديل السلوك للأطفال المتخلفين عقلياً باستخدام جداول النشاط المصورة . القاهرة : دار الرشاد .

عادل عبدالله محمد (٢٠٠٠) ، العلاج المعرفي السلوكي ، أسس وتطبيقات . القاهرة : دار الرشاد .

عامر محمود عبدالمنعم (٢٠٠٧)، التمثيل المعرفي للمعلومات لدى كل من مضطربي الانتباه والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة بني سويف .

عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠١) ، سيكلوجية ذوي الاحتياجات الخاصة . القاهرة: مكتبة زهراء الشرق .

فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨)، سيكلوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي . القاهرة : دار النشر للجامعات .

لطفي عبدالباسط (٢٠٠٠)، دراسة لبعض مسببات اضطراب نظام التجهيز لدى ذوي صعوبات التعلم . المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٠(٢٨)، ٧٧ - ١٢٥ .

لويس كامل مليكة (١٩٩٨)، دليل مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء، الصورة الرابعة. المراجعة الأولى، ط ٢ – القاهرة: مطبعة فيكتور كيرلس .

مارجريت موتي، وهارولد سيزلنج، ونورما سبالدينج (١٩٩٩)، اختبار المسح النيورولوجي السريع. تعريب عبدالوهاب محمد كامل، القاهرة: دار النهضة المصرية .

محمد بيومي خليل (٢٠٠٠)، استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية . في " محمد بيومي خليل : سيكلوجية العلاقات الأسرية. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع " .

محمود عوض الله سالم، ومجدي محمد الشحات، وأحمد حسن عاشور (٢٠٠٣)، صعوبات التعلم؛ التشخيص والعلاج. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

Anderson, J. R.(1990), *Cognitive psychology and its implications.* New York: W.H. Free man and Company.

Geary, D.C., Hamson, C. O.,& Hoard, M.K. (2000), Numerical and arithmetical cognition: A longitudinal study of process And concept deficits in children with learning disability. *Journal of Exceptional Child Psychology*, 77 (3), 236- 263.

Geary, D.C., Hoard, M.K.,& Hamson, C.O. (1999), Numerical and arithmetical cognition: Patterns of functions and Deficits in children at risk for a mathematical disability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 74 (3), 213-239.

Grobecker, B. & De Lisi, R. (2000), An investigation of spatial geometrical understanding in students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23 (1), 7- 22.

Hallahan, D. P.& Kauffman, J. M.(2003), *Exceptional learners; Introduction to special education* (9th ed.). New York: Allyn & Bacon.

Hallahan, D., Kauffman, J., Lloyd, J., Marteniz, E.,& Weiss, M. (2005), *Learning Disabilities; Foundations, Characteristics, and Effective teaching* (3rd ed.). New York: Allyn & Bacon.

Hana, T. (2004), Social- information processing skills of kindergarten children with developmental learning disabilities. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journa*l, 19 (1), 23- 34.

Highsmith, J. B.(1997), *Stickybear's early learning activities: School version with lesson plans (ages 2- 6).* US.: University of South Carolina .

Kameenui, E. J. (1996), Shakespeare and beginning reading: The readiness is all. *Teaching Exceptional Children*, 27 (2), 3-21.

Katarina, M., Rosemary, T., Arlene, Y.,& Shonna, F.(2007), *Cognition in anxious children with attention deficit hyperactivity disorder: A comparison with clinical and normal child.* Unpublished Ph. D., University of South Carolina .

Lee, C.P.& Obrzut, J. E. (1994), Taxonomic clustering and frequency associations as features of semantic memory development in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities,* 27 (7), 454- 462.

MacLean, I. (2000), *Effects of interactive vocabulary instruction on reading comprehension of students with learning*

disabilities. Action Research Project, Woodring College of Education, Western Washington University.

Manis, F.R., Landsey, K.A.,& Bailey, C.E. (2004), Development of reading in grades K-2 in Spanish- speaking English Language learners. *Learning Disabilities Research and Practice,* 19 (4), 386- 394.

Medin, D.L.& Ross, B.H. (1997), *Cognitive psychology* (2nd ed.). New York: Harcourt Brace& Co.

Mickeough, A. (2005), Using narrative to promote the conceptual development of Adolescents with learning disabilities and attention deficit hyperactivity disorder. *Dis. Abs. Int.*, 59 (91), 3346.

Rogers, D. P.& Thiery, I. M. (2003), *Does an inclusive setting affect reading comprehension in students with learning disabilities?* Paper presented at the annual meeting of the Mid- South Educational Research Association. Biloxi, MS, November 5- 7.

Scruggs, T. E. (2002), On babies and bathwater: addressing the problem of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly,* 18 (2), 215- 223.

Sencibaugh, J. M. (2005), *Meta- analysis of reading comprehension interventions for students with learning disabilities: Strategies and implications.* Unpublished Ph. D., Harris- Stowe University .

Smith, S.(2000), *Is my child kindergarten ready*? Long Beach, California; Pediatric Medical Center.

Solso, R.L. (1995), *Cognitive Psychology.* New York: Allyn& Bacon.

Stolzenberg, J. B. & Cherkes- Julkowski, M. (1991), *ADD, LD and extended information processing.* Paper presented at the 15th annual Meeting. Ontario: Canada, 28- 30/ 3.

Swanson, L. (1988), Working memory in learning disability subgroups. *Journal of Experimental Child Psychology*, 56, 87- 114.

Swanson, L., Sâez, L. ,& Gerber, M. (2004), Do phonological and executive processes in English learners at risk for reading disabilities in grade 1 predict performance in grade 2 ? *Learning Disabilities Research and Practice,* 19 (4), 333- 339.

Torgesen, J.K., Wagner, R.K.,& Rashotte, C.A.(1994), Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 276- 286.

Vaughn, S., Mathes, P.G., Linan- Thompson, S.,& Francis, D. J. (2005), Teaching English language learners at- risk For reading disabilities to read: Putting research into Practice. *Learning Disabilities Research and Practice*, 20 (1), 114-121.

Williams, J. P. (2000), Strategic processing of text: Improving reading comprehension of students with learning disabilities. *Elementary School Journal*, 101, 3- 22.

Woodward, J., Voorhies, J., Baxter, J.,& Wong, J.(2002), We talk about it, but do they get it? *Learning Disabilities Research and Practice*, 17 (3), 286- 295.

* * *

ملخـــص

تهدف الدراسة الراهنة إلى تقديم برنامج للتعليم العلاجي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي يعمل في الأساس على تنمية مستوى تمثيلهم المعرفي للمعلومات، واختبار فعالية ذلك البرنامج في هذا الخصوص فضلاً عن التعرف على أثره بالنسبة لمستوى الفهم القرائي لهؤلاء التلاميذ . وتألفت عينة الدراسة من عشرة أطفال من الذكور بالصف السادس الابتدائي بإدارة الزقازيق التعليمية يعانون من صعوبات تعلم في الفهم القرائي، وممن لا يعانون من أي إعاقة أخرى أو اضطرابات سلوكية أو انفعالية وفقاً لتقارير معلميهم . وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة متساويتين ، ومتجانستين في العمر الزمني، ونسبة الذكاء، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي، ومستوى التمثيل المعرفي للمعلومات، ومستوى الفهم القرائي. وضمت الأدوات المستخدمة ما يلي :

١- اختبار ستانفورد- بينيه للذكاء، إعداد مليكة ١٩٩٨ .

٢- استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي، إعداد خليل ٢٠٠٠ .

٣- اختبار المسح النيورولوجي للتعرف على ذوي صعوبات التعلم، إعداد كامل ١٩٩٩ .

٤- مقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات، إعداد عامر عبدالمنعم ٢٠٠٧

٥- اختبار الفهم القرائي ، إعداد الباحث .

٦- برنامج التعليم العلاجي المستخدم، إعداد الباحث .

وأسفرت النتائج عن فعالية برنامج التعليم العلاجي المستخدم في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات، وتحسين مستوى الفهم القرائي حيث وجدت فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى التمثيل المعرفي للمعلومات وذلك لصالح

المجموعة التجريبية، ووجدت فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، ولم توجد فروق دالة بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في ذات القياسين، ولا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي . كما وجدت فروق دالة عند ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية، وبين القياسين القبلي والبعدي للفهم القرائي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي .

* * *

